

AZ  
ÁLTALÁNOS  
ISKOLAI  
TANÍTÓK  
ÉS  
TANÁROK  
SZÁMÁRA

# MÓDSZERTANI KÖZLEMÉNYEK

1989. 29. ÉVFOLYAM

3

A szerkesztőbizottság elnöke:

Dr. Szendrei János

A szerkesztőbizottság tagjai:

Dr. Fülöp László (Kaposvár), dr. Gácsér József (Szeged), dr. Horváth Péter (Budapest),  
dr. Juhász Károly (Baja), dr. Magassy László (Szombathely), dr. Nagy Andor (Eger),  
dr. Nagy József (Jászberény), Nanszáké dr. Cserfalvi Ilona (Debrecen)  
Orosz Gáborné (Nyíregyháza), Pozsgai Vidáné dr. (Győr), dr. Puskás Albert (Szeged),  
dr. Zukovits Imre (Pécs)

Főszerkesztő:

Dr. Dobcsányi Ferenc

Szerkesztők:

Dr. Békési Imréné, dr. Veszprémi László

## TARTALOM

GASZNER FERENCNÉ DR.: A műelemzés megújulásának szerepe a kisiskolások befogadói tevékenységének fejlesztésében .....	133
BALOGH TAMÁS: Az állóképesség vizsgálata és annak fejlesztési lehetőségei testnevelési órán .....	140
GEDON LÁSZLÓ: A közlekedésre nevelésről .....	145
DR. BÓRA FERENC: A tanítási-tanulási módszerek értelmezése, kiválasztása, alkalmazása ...	150
ÚJ TANTERVEINKRŐL	
DR. KOPASZ ÉVA: Síkidomok előállításra szöges táblán .....	155
MŰHELY	
CSÓTÓ LÁSZLÓNÉ: A szövegértő olvasás fejlesztése a 3. osztályban felzárkóztató programmal	161
TAKÁCS GÁBOR: Iskolai szintű feladatmegoldó verseny matematikából .....	167
POTONYECZ EMESE: Komplex könyvtári foglalkozás 4. osztályosok számára .....	178
JANCSÓ GYULÁNÉ: Jutalmazás és büntetés .....	181
NANSZÁKNÉ DR. CSERFALVI ILONA: Együttműködés a szülőkkel .....	184
ÖRÖKSÉG	
SIMON GYULA: A hazai neveléstudomány néhány sajátossága a két világháború között II.	187
SZEMLE	
DR. KARLOVITZ JÁNOS: Táblá a muzeális értékekről .....	192

Kiadja a Juhász Gyula Tanárképző Főiskola

Szerkesztőség: 6701 Szeged, Április 4. útja 6. Telefon: 10-244

A lap kiadói gondozását a Juhász Gyula Tanárképző Főiskola  
Szakszervezeti Bizottsága látja el

A kiadásért felel: dr. Siposné dr. Kedves Éva

Kiadóhivatal: 6725 Szeged, Hámán Károly utca 25. Telefon: 10-122

A címlap tervezte: Fischer Ernő

Megjelent: 7400 példányban

ISSN 0544-7224

89-798 — Szegedi Nyomda

Felelős vezető: Suránvi Tibor

## A műelemzés megújulásának szerepe a kisiskolások befogadói tevékenységének fejlesztésében

A legutóbbi évtizedekben jelentős számban elszaporodtak az olyan szakirodalmi munkák, amelyek a gyermekirodalmi alkotások elemzési lehetőségeit vizsgálták, s újabbnál újabb tényekre hívták fel a figyelmet a gyermekolvasmányok esztétikai természetét, mibenlétét illetően. Jelentőségük vitathatatlan, hiszen egy merőben új szemlélet, új értékrend kialakulásának szükségességét tudatosították és sürgették a műelemzési gyakorlatban. A kérdéssel foglalkozó irodalmárok és pedagógusok körében régóta ismert és elfogadott Lengyel Balázs „egy fa van” [1] tétele is, amelynek meggyőző metaforikus érvelése arra figyelmeztet, hogy az esztétikai megítélés szempontjából nincs különbség a gyermek- és ifjúsági irodalom és a felnőttirodalom között. A gyermekek számára mégis elsősorban azáltal lesznek élményforrásokká a gyermekolvasmányok, hogy életkori sajátosságaiknak megfelelő tartalmat is hordoznak. Ez is megfellebbezhetetlen és fontos érv az elméleti és gyakorlati úton egyaránt továbbhaladni akarók számára, amit azért kell újra és újra ismételni, hogy el ne térjünk a már kialakult helyes iránytól. Ennek lényege pedig, hogy a műelemzés a művek világának a lehetséges legmélyebb, legszemélyesebb megfajtásához és átéléséhez segítse a gyerekeket az iskolai anyanyelvi órákon. Ennek érdekében kell ismét megújulnia az elemzésnek mind a szemléletben, mind a gyakorlatban. A valóság ugyanis minden szépítés nélkül az, hogy elméletben már „nagykorúsítottuk” a gyermekirodalmat, elismerjük az új szellemű esztétikai nevelés és befogadáskultúra fejlesztésének szükségességét, csak éppen arra nem találtuk még meg — vagy nem is kerestük elég tudatosan — az általánosan követhető módszert, verbális modellt, miként kell mozgósítani a gyermeki pszichikumot teljes tartományában a műalkotások elemzése során, hogy alkalmassá váljon a különböző esztétikai jelentések élményként való befogadására.

Ehhez nyilván az kell, hogy a művek maguk is hordozzák mindazokat az értékeket, amelyek képesek kiváltani a gyermeki elragadtatást a rácsodálkozás, ráismerés örömeinek pillanatától kezdve a folytonosan gyarapodó esztétikai tapasztalatokon és ismereteken létrejövő műélvezetig. Ha csak zárójelben is, érdemes ezért megjegyezni, hogy a ma használatban lévő olvasókönyvek irodalmi anyaga épp e tekintetben szegényes, kevés örömforrást tartalmaz, még inkább: végletes értékrendet hordoz. (A Zsolnai-féle komplex anyanyelvi nevelés programját követő Irodalom c. olvasókönyv nem tartozik a vizsgált és megítélt olvasókönyvek közé.) Az irodalmi olvasmányok — ha nem is teljes egészében — vagy tartalmatlanok, didaktikusak, bugyuták — s itt

nem a mondókáról és más gyermekrigmusokról van szó —, vagy koravén pszichikumot feltételező, elsősorban racionális szemlélettől, történetiségtől áthatott szemelvények. Pedig az iskolában folyó olvasóvá nevelésben a jó gyermekolvasmányok: így a művészi gyermekversek, népmesék, népmondák, a gyermeki természetszemlélettől áthatott állattörténetek, a kalandos irodalmi mesék és a lélektanilag hiteles gyermektörténetek a jelenleginél jóval nagyobb arányú megléte előfeltétel, különösen az olvasási készség kialakulásának időszakában. A didaktikai és a nevelési folyamatban csak akkor lehet szó következetes esztétikai ráhatásról, ha a tananyagban adottak az ilyen művek.

A jó gyermeki irodalmi alkotások olvasásakor a spontán tetszésnyilvánítástól a mélyebb megértést is feltételező műélvezetig pszichikailag nagy utat tesz meg a gyerek. A műhöz való harmonikus viszonyában minduntalan jelen kell lennie érzelmi reakció-készségének, fantáziatevékenységének s az egyre gyarapodó esztétikai ismereteket is hasznosító befogadókészségének. Csak e kettős pszichikai-tudati készenlét állandó együttes érvényesülésével alakulhat ki az az ideális állapot, melyben a művek megfogannak, személyiségformáló hatásokká válnak. Mindenképpen egyetérthetünk tehát azokkal a nézetekkel, amelyek az iskolai esztétikai nevelés feladatának tekintik mindkét tartomány gondozását, fejlesztését, aktivitásra készítését: „... az esztétikum el-sajátításának iskolai folyamatában nagyon is szükséges megőrizni a gyermeki rácsodálkozás frissességét, részben megújítva felkelteni azt. Bármennyire nő is a tudatos elemek száma, miközben a gyermek a valóság esztétikai elsajátításának útján halad, soha nem szorítható háttérbe s merev szabályokkal nem köthető gúzsba a spontancitás; inkább arra kell törekedni, hogy a megismerés magasabb szintre lendítse a spontán módon ható tényezőket.” [2] A gyermeki rácsodálkozás ébrentartásának fontosságát annak a részben már említett ténynek az ismerete is indokolja, hogy a gyerekek a műalkotásoknak elsősorban csak azokat a tartományait részesítik figyelemben, amelyek fejlődésük, pszichikai érlelődésük folyamatában támaszul, mintául és érzelemkeltő élményforrásként szolgálnak, azaz lelki-érzelmi szükségleteket elégítenek ki. A jó gyermekolvasmányoknak ezek az immanensen kielégített elvárások adják az értékét. Ez az alapja annak a felismerésnek, hogy a gyerekek másféle kielégülést keresnek a műalkotásban, s ezért „másképp” is olvasnak, mint a felnőttek. Bármely műalkotás csak akkor gazdagítja a gyermek életét, „ha mozgásba hozza képzeletét, ha fejleszti intellektusát, ha eligazítja érzelmeiben, ha megbékíti félelmeivel és vágyaival, ha elismeri nehézségeit, és ugyanakkor megoldásokat is javasol kínzó problémáira. Röviden: ha egyszerre reagál személyiségének minden megnyilvánulására.” [3] Talán nem tűnik igaztalannak és alaptalannak az a sok tapasztalat birtokában érlelt vélemény és megállapítás, hogy a pillanatnyilag meglévő tudatosság és igyekezet ellenére sem számol eléggé műelemzési gyakorlatunk a fenti gondolatok mély igazságával az alsó tagozatos osztályokban folyó esztétikai nevelőmunkában. Ha a tanító nem keresi meg az elemzendő műalkotásoknak azokat az élményköreit is, amelyek megfelelő és szakszerű közvetítéssel a gyerek számára jelentéssel, tartalommal telítődnek, hiába építi fel módszeresen és okosan elemzését, az nem ér célba, nem vált ki érzelmmel és fantáziával megragadható élvezetet, gyönyört. Az iskolai műelemzés megújulására éppen azért lenne szükség, hogy az eddiginél nagyobb súlyt helyezzünk az olyan módszerek és eljárások kidolgozására, amelyek a művek hatásába mindenekelőtt a gyermeki pszichikum szükségleteit, várható reakcióit, élvezeti igényeit kalkulálják be. Az ilyen eljárásokon alapuló elemzés továbbfejlesztheti, mintegy gondozhatja a gyermekolvasó érzékenységét, fogékonyságát, beleélőképességét, s anélkül, hogy idejekorán elidegenítené a gyereket a művészi irodalomtól, ismeretrendszere részévé tehetné mindazokat a tudnivalókat, amelyek szuverén olvasóvá nevelésében később már nagy szerepet játszanak.

Lényeges annak hangsúlyozása tehát, hogy a 6—10 éves gyerek még nem képes lelki-szellemi érettségétől, szükségleteitől eltávolodva, azok fölé emelkedve gyönyör-

ködni a műalkotásokban. Ehhez a már fejlettebb, elvont, objektív gondolkodásra is képesnek kellene lennie. Márpedig az erre irányuló kutatások arra a következtetésre vezettek, hogy ez a gondolkodási forma különösen a kisiskolás korban egyetlen gyermekre sem jellemző. [4] A mindennapok bonyolult világában őt foglalkoztató, sokszor szorongást kiváltó problémákra és jelenségekre az összefüggések és viszonyrendszerek ismerete híján nem képes magyarázatot adni, s ugyanezért érthetetlenek számára a felnőttek által adott racionális magyarázatok is. „Négyéves kortól a pubertásig a gyermeknek leginkább — ha nehezen hisz is nekik — szimbolikus képekre van szüksége (...). A mese olyan anyagot szolgáltat a képzeletnek, amely szimbolikus formában jelzi a gyermeknek, mit is jelent az önmegvalósításért folytatott harc, és garantálja a győzelmet is.” [5] Bruno Bettelheim megszívlelendő szavait útmutatásnak is tekinthetjük újszerű műelemző munkánkban, jóllehet, ő a népmesék gyermekekre gyakorolt hatását vizsgálta. Eközben azonban olyan sokoldalú rajzát adta a gyermeki léleknek, hogy művének megismerése után nem lehet a műelemzés feladatára és funkciójára a régi módon gondolni. Arra tanít ez a könyv is — csak talán minden eddiginél szenvedélyesebb hangon —, hogy az irodalom igen nagy segítséget ad a gyermeknek személyisége integrálódási folyamatában, többet, mint amennyivel számolni szoktunk. Ez a tény pedig az előbbi gondolatokat folytatva azt sugallja, hogy az elemzésben érdemes elsőbbséget és nagyobb teret biztosítani azoknak a módszereknek, amelyek lehetőséget adnak egy-egy mű esetén a gyermekben zajló lelki jelenségek, történések kiélésének vagy átélésének. Ezt a célt és törekvést az elemzés úgy szolgálhatja, ha a műalkotás különböző jelentésrétegeit olyan, a gyermekek által is megválaszolható kérdésekkel valtatja, amelyek a befogadás során emlék- és fantáziaképeket asszociálnak az érzékelés és érzetek minden szférájában, vágyakat és ábrándképeket ébresztenek, láttatnak, érzelmeket és hangulatokat erősítenek fel, vagy éppen játékos, mozgásos képzeteket keltenek.

A gyakorlati eljárásokban műfajonként más és más feladatokkal kell szembenéznie a pedagógusnak. Ha sorra vesszük közülük a legnépszerűbbeket, sok hasznos következtetést vonhatunk le munkánkhoz, amelyek alapvetően már a tennivalókat is körvonalazzák.

A gyermekversek tematikai és formai sokféleségét a befogadói igényeknek megfelelően az elemzésben úgy érzékeltethetjük igazán, ha valamiféle csoportosítást, mondhatnánk úgy is: tipizálást végzünk köztük. A versek sokszínűsége lehetővé teszi, hogy többféle differenciálást is elvégezzünk, mindenesetre gyermekverstermésünkben jól elkülöníthetők a játékos rigmusok, ritmusjátékok; a játékos verses mesék, illetve eseményes gyermekversek; az érzelmi-hangulati tartalmú művészi gyermekversek; a főleg klasszikusoktól vett érzelmi-gondolati tartalmú költemények; az illusztráló versek; végül az ünnepi eseményekre, társadalmi hatásokra keletkezett alkalmi gyermekversek. Ez a felosztás természetesen egyféle elgondolást tükröz, ami azt jelenti, hogy bizonyára más aspektusokból is végiggondolhatjuk mindazokat a sajátosságokat, amelyek alapján ésszerű, elfogadható és használható csoportosítást hozhatunk létre. Ha elvégzünk egy ilyen differenciálást, ezzel máris közelebb jutottunk célunkhoz, hiszen körvonaláztak bennünk a műalkotások elemzést meghatározó domináns tartományai és ezzel a feladatai is.

A játékos rigmusok, mondókák, mondókaversek ötletes felhasználásával játékos örömet, felszabadult vidámságot, nyelvi és ritmikai leleményességre való hajlandóságot, gyermeki szípkázást válthatunk ki. A játékos verses mesék, eseményes gyermekversek, mint Móricz Icir-picirije vagy Petőfi Füstbe ment terv című költeménye meseélményt idézhetnek fel, életképeket, élethelyzeteket rögzíthetnek személyes érzellel telítve, ha jól irányítjuk a gyerekek figyelmét és munkáját. (Az ilyen versek között sem kevés a klasszikusok életművéből „gyermekverssé” vált költemény.)

Az érzelmi-hangulati, illetve gondolati tartalmú versek, mint Weöres Galagonya, Száncsengő, Buba éneke című költeményei, vagy Nemes Nagy Ágnes Lila fecskéje, Zelk Zoltán Este jó című költeménye és József Attila Mama című verse művészileg összetett alkotások, így minden jelentésrétegük az alapélményt erősíti a maga művészi megformáltságában. Befogadásukra komplexitásukban is alkalmasak a gyerekek, ha kellő gondot fordítunk a stílusképek elemzésére, felbontására, a belső láttatásra, a költői kifejezések árnyalt értelmezésére, stílus hatására s a szövegből kifejleszthető többletjelentés, a gyermek számára is átélhető érzelm, hangulat, gondolat, állapot és helyzet megsejtetésére. [6]

Az illusztrálónak tekinthető versek már ismert és kedvelt, vagy kellemetlen valóságok, jelentések, tájak, élőlények élményszerű felidézői. Hozzájárulnak ahhoz, hogy a gyermekben még személyesebb, pontosabb kép alakuljon ki az ábrázolt világ egy-egy részletéről. Fölhasználhatjuk őket szemléltetésre, motiválásra is, illetve alapvetően a valóságos benyomások, képzetek élményszerű megerősítésére. Ilyen jellegű költemények Hajnal Annától A kiscsikó, Csanádi Imrétől a Csilingelő, Kóbor óriások, Gyönyörű szörnyetegek című alkotások. Az efféle versek mindig kedvesek a gyerekeknek, de nem igénylik az igazi értelemben vett komplex műelemzést. Hasonló a helyzet az ún. alkalmi versekkel is, amelyek közérthetőségük, egyértelműségük miatt arra valók, hogy emeljék az ünnep hangulatát, s elmondhassák őket a gyerekek szépen formált, hangsúlyozott előadásban. A kisiskolás boldogan „szavalja” Csanádi Imre Március ünnepére, Wcöres Sándor Május elsején, Benjámin László Béke című versét, ha tanítója felkészíti és kellően motiválja.

Ez a felosztási, tipizálási példa is mutatja, hogy a gyermekversek éppen sokféleségüknél fogva más-más eljárást, megközelítési módot igényelnek, mivel különböző mértékben és művészi igénytel elégítik ki olvasóik várákozását. Épp a számos műfaji megjelenés igazolja, hogy a gyermeki korosztályok vers iránti érdeklődése és igénye változatos és eltérő is egyben. A gyakorlat azt bizonyítja, hogy gondos, sokoldalú, komplex elemzésnek főleg az érzelmi-hangulati, illetve érzelmi-gondolati tartalmú verseket kell alávetni.

A gyermekek irodalmi olvasmányai között további jelentős műfaj a népmese, kisiskolásoknál különösen a tündérmese vagy varázsmese. Sikeres és hatékony elemzéséhez az kell elsősorban tudatosítani, hogy minden más műfajnál erősebb hatással van a gyermeki személyiség szuverén né válásának harmonikus kialakulására, a gyermeki pszichikum ideális és egészséges fejlődésére. Ezért nem elegendő, ha a népmesék feldolgozásánál leegyszerűsített fogalomkörben erkölcsi magyarázatot fűzünk a meséhez az igazságról, jóságról és bátorságról, s ezt mint tanulságot sulykoltatjuk a gyerekekkel, kiegészítve a szerkezetre irányuló megfigyelésekkel és a tudnivalók rögzítésével. Ha csak azt tesszük, eltekintünk attól a lényeges szemponttól, hogy a mesék valóságos és fantasztikus részleteiben a gyerek szinte minden lelki-érzelmi problémájának megfelelőjével szembesülhet a maga fejlettségi szintjén. Ezek a felnőtt számára már észrevehetetlen lélektani szituációk a mesei cselekménybe, a részletekbe és boldog végkifejletbe rejtve, szimbolikus formában, elképzelhető, végigélhető lehetőségekkel találhatók. Ezeket a gyermek számára jelentéssel bíró mesei részleteket kell megtalálnia a tanítónak. Ezeket kell elemzése alapjául választania, és akkor biztos, hogy nem marad el tanulóinak fokozott reakciókészsége, amelynek segítségével könnyedén megfigyeltetheti és tudatosíthatja a mesék más esztétikai sajátságait: a szociális háttérrel, a sötét-séggel és erkölcselenséggel szembeni örök emberi értékeket, a felemelkedés útját, a költőiséget adó fantasztikumot és jelképeséget, az élőbeszéd stílusbeli szépségét, valamint a szerkezet szabályosságát, tömörítő erejét és rendjét.

Olvasókönyveink meséiben is felfedezhetők azok a részletek, amelyek tudva vagy tudat alatt nagyon is foglalkoztatják a gyerekeket. A libapásztorból lett királyné című

mese a családi élet melegéből, a biztonságot, védelmet adó szülői gondoskodásból, szeretetből kitaszított gyermek kiszolgáltatottságának, nélkülözésének, egyben önállósulási folyamatának sokszor elképzelt vagy csak elképzelhető kínjain vezeti végig a gyereket. A gyerek mindig jó akar lenni szüleihez, akiktől élete, biztonsága függ, s mégis tehet, mondhat váratlanul is olyat, amitől meginog az addig stabilnak hitt állapot és kapcsolat. Szüksége van rá, hogy a szülő megértse és idővel igazságot szolgáltatasson neki. Ezt a szorongató élményt élheti át és oldhatja is fel magában a gyerek elolvasva és elemezve a libapásztorlányka történetét, amely úgy építi a gyermek lelkét, hogy a szerencsés cselekményfordulattal és boldog befejezéssel hitet, reményt és vigaszt nyújt a gyerekek saját problémái megoldására. Ugyanakkor arra is mintát ad, hogy támasz nélkül, egyedül is boldogulhat, ha él az adott lehetőséggel, elég talpraesett, és küzd a saját felemelkedéséért, a régi állapot visszaállításáért. Csak így győzhet a „Jó”, az ő jó-sága vagy jóakarata, az „Igazság”, az ő igazsága. A gyermek számára ez ennek a mesének a rejtett és jelképes értelme, amelyet semmiképp nem úgy tárunk fel az elemzésben, hogy mindezt direkt módon „tudomására hozzuk”, mintegy felvilágosítva őt lehetséges vagy meglévő bajairól. A kérdések és feladatok legyenek olyanok, hogy esetleg átélhessen egy ilyen katarzist, hogy módja legyen felszínre hozni az érzés és sejtelen vagy a meggyőződés szintjén a benne lejátszódó lelki folyamatokat.

Az égis erő paszulyban szinte egészében a szuverén né válás útján haladó, kalandvágyó gyermek ismerhet önmagára. E szempontból el is tekinthetünk a mese ősbibb képzeteket és jelképséget hordozó képeitől, amelyek Az égis erő fa motívumaival rokoníthatók. A gyermek az idősebb nemzedéktől kapott „útravalóval”, a mesebeli paszullyal, amely egyik pillanatról a másikra az égis nőtt, a boldogulás kalandos útját járhatja be képzeletben. Ezen az úton még igen sok gyermeki csalafintaságra, ügyességre és főleg segítségre van szüksége, de ha üzve, hajtva is, győztesen tér vissza anyjához, s már semmiképp nem üres kézzel. Az életre szóló tanulságot, tapasztalatokat, az „aranytojást tojó tyúkocskát” a valódiak mellett sok-sok ilyen képzeletbeli kalanddal szerzi meg a gyerek. Erre épp a mesék fantasztikus világa kínál végtelen sok lehetőséget számára. A két kiragadott mese lélektani megközelítésű, rövid értelmezése is azt a tényt kívánja tudatosítani, hogy nem hozhatunk létre maradandót a műelemzésben tanítványaink számára, ha lélekből távol maradunk tőlük, éppen olyan távol, amennyire egy, csak a racionalitásokra, tudott, ismert szépségekre figyelő felnőtt lehet a világban önmagát kereső és önmagát meghatározni igyekvő gyerektől. Bruno Bettelheim már idézett műve egyébként kulcsot ad az érdeklődő pedagógusnak a népmesék gyermekközpontú szemléletéhez, s azt is sugallja, mit tehetünk, hogy a sokrétű tartalomban a gyerek is megtalálja a neki szóló üzenetet. [7]

Személyiségformáló és példaértékű olvasmány a kisiskolás számára a népmonda is. Olvasáspedagógiai megfontolásból — és nagyon helyesen — csak a harmadikos, negyedikos olvasókönyvek tartalmazták ezt a népszerű műfajt. Azzal, hogy a valóság és az irreális keveredik benne, már egészen más olvasmányélményt kínál, és más befogadói viszonyulást is kíván meg. Irreális tartománya ugyanis már nem a népmesék korlátlan költői képzeletű s mindig boldog megoldást nyújtó világával rokon, hanem a mítoszok és hiedelmek talaján fakad. Témánk nem igényli itt és most a mese és a mítosz közötti különbségek árnyalt leírását, a befogadás oldaláról csupán azt kell kiemelni, hogy míg a mesehőssel azonosulni lehet, addig a mondahősök főléje nőnek az embernek, és sokszor emberfelettivé magasodva adnak példát heroikus küzdelemről, helytállásról, vagy éppen tragikus pusztulásról. A monda cselekménye a „volt is, nem is” sejtelmességével lenyűgözi a gyermeket, addig ismeretlen érzelmeket váltva ki benne, hiszen a népmeséknél útbaigazító kettős gyermeki tudat, amellyel mindig biztonsággal tájékozódott valóság és fantasztikum között, e műfaj esetében nem elég, itt már másféle tapasztalatokkal, izgalmaival találja szemben magát. A népmesei törté-

nésekkel szemben a monda valóságmagva azt sugallja, hogy a győzelem és megdicsőülés vagy a bukás és pusztulás meg is történhetett. Ettől a sejtéstől nyújt másféle katarzisélményt a monda, mint a mese, hiszen a boldog, örömteli, felszabadító érzés helyett domináló lesz benne a megrendülés, a meghatódás, diadalérzet, esetleg a nagysággal azonosulni akaró szándék. A cselekmény sejtelmessége miatt alakul ki az is, hogy másféle lelki beállítódással, önmagán jobban felülemelkedve követi a hős vagy hősök sorsát a gyerek, s képes már fölfedezni az önnön lényén túlmutató cselekvések és tendenciák létjogosultságát vagy pusztulásuk szükségszerűségét, s csatlakozni a rajta kívül álló ügryhöz vagy elvetni azt.

Ezek a monda leglényegesebb sajátosságai a gyermeki befogadás szempontjából, hiszen csakis felismerésükkel juthatunk el az elemzésben a történelmi és erkölcsi eszmények megfogalmazásához, egyáltalán: a történelmi és nemzeti tudat formálásához. Csak sajnálni lehet, hogy a harmadikos, negyedikes olvasókönyvek sokféle elvet és igényt kielégítő tematikus felépítésében, jórészt a különböző átdolgozásokból, átiratokból eredően alig akad olyan mondánk, amely eleget tenne a gyermek fentebb jelzett olvasói igényének. A meglévők többsége inkább amolyan lerövidített, minden irodalmiságától, költőiségétől megfosztott, meglehetősen szintelen, egyszerűen a történelmet idéző szemelvény, s ezek az olvasmányok elég kevés lehetőséget kínálnak az irodalmi elemzésre. Ez is az oka annak, hogy a tanórai feldolgozásban elsősorban mint történelmi ismerettartalmú szöveget elemzik őket, kevés teret engedve az érzelmi és fantáziadús azonosulásnak, befogadásnak. Pedig az irodalmi elemzésnek — tudjuk — a mondák esetében is ezt kell célba vennie. Emellett persze — a műfaj sajátosságaira való tekintettel — feladata az is, hogy történelemszemléletet alakítson. Ezt azonban csakis a monda irodalmi, népköltői sajátosságainak, s az ezekből eredő hatásainak elsődleges érvényre juttatásával teheti meg. Ezért a már említett szenvtelenebb olvasmányokat is úgy kell elemezni, hogy a gyerekek fantáziatevékenysége, hangulati-érzelmi ráhangoltsága, nyelvi-stilisztikai kreativitása biztosított legyen. Hozzátehetjük persze, hogy Benedek Elek vagy esetleg Komjáthy István mondáival könnyebb lenne a tanító dolga, belőlük ugyanis mitikus, titokzatos varázs s az ember járta idő végtelenjének magával ragadó deleje árad.

A számba vett három népszerű gyermekirodalmi műfaj elemzési gondjainak, feladatainak érintésével talán sikerült újra emlékeztetni arra, hogy ma sincs minden renben iskolai műelemzési gyakorlatunkban. Az anyanyelvi integráció — egyébként helyes és elfogadott — elvének bűvöletében akkor sem kap mindig kielégítő dominanciát, az óra felépítettségének arányaiban is érzékelhető hangsúlyt az irodalmi célú szövegfeldolgozás, legalábbis az itt taglalt és kívánt mélységben nem, amikor erre kifejezetten lehetőséget kínál a tananyagban éppen adott vers, mese, monda, szépirodalmi szemelvény. Pedig a tartalmas és sokoldalú műelemzés szinte valamennyi anyanyelvi műveletet feltételezi és eredményezi, s minden erőltettség és direkttség nélkül a koncentráció és integráció olyan megvalósulását teszi lehetővé a nyelvhasználatban, amelynek egymást minduntalan felváltó megnyilatkozásai a mindennapok közlésfolyamataiban mint ideális nyelvi-tudati tevékenységet modellálnak.

Újra és újra végig kell ezért gondolnunk az elemzendő művek várható lélektani hatását, az élmény erősítésének módjait a verbalizáció szintjén, mert az irodalmi esztétikum „elsajátításának” útján ez mindig és mindenképpen döntő mozzanat. A nagyszámú befogadástélektani tanulmányok is azt igazolják, hogy a művek jelentéstartományainak dekódolási folyamatában a szocális körülmények mellett a pszichikai tényezők elsődleges szerepet játszanak. [8] Különösen így van ez a kisiskolásnál, aki egész pszichikumával, annak tudatos és tudattalan tartalmaival részt vesz a művek világában, s az elemzésnek épp ezt a totális részvételt kell kiváltania. Az ilyen aktív, a gyermeket érintetté és érdekeltté tett érzelmi, hangulati állapotban a legzsakszerűbben adagolt



ismeretek is magától értetődően rögzülnek a gyerekekben, s funkcionálisan épülnek be a tananyag keretében folyamatosan elsajátított irodalmi-esztétikai fogalmak rendszerébe.

Végző summázataát adva a fölvázolt gondolatmenetnek, először azt kell kiemel-nünk, hogy az irodalmi és olvasóvá neveléshez növelni kell az igazi értelemben vett gyermekirodalmi olvasmányok mennyiségét minden műfajban, mert a jelenlegi olvasó-könyvek anyaga egészében nem alkalmas arra, hogy az iskolába érkezett gyermek iro-dalomra hangoltságát érdeklődésének megfelelően kielégítse. (Csak dicsérni lehet a Zsolnai-féle komplex anyanyelvi program irodalmi olvasókönyveit, amelyek a meny-nyiséget és a művészi tartalmat tekintve céltudatosabban és nagyobb rálátással szer-kesztettek.) Fontos hangsúlyozni másodsor, hogy a tananyagban jelenleg adott iro-dalmi, művészi tartalmú szemelvényekkel irodalomesztétikai elemzést kell végezni, amelynek során nem az ismeretek — főleg nem a történelmi, társadalmi, természet-tudományi tények — egyoldalú sulykolása és alapozása a cél, hanem az érzelmi és hangulati hatás elmélyítése, a fantázia formálása, a beleélőképeség fokozása és a sok-oldalú képzetek ébresztése. Ezzel függ össze a befogadói tevékenység, befogadáskultúra táglatibb célú fejlesztésének kérdése, amely az e dolgozatban felvetett problémakörnek alaptétele, kiindulási pontja volt.

### JEGYZETEK

- [1] *Lengyel Balázs*: Közelképek. Válogatott tanulmányok. Szépirodalmi Könyvkiadó, Bp. 1979., Emancipáljuk-e a gyermekirodalmat? 406—407. o.
- [2] *Ligetiné Verebély Anna*: Tanulmányok az esztétikai nevelés témaköréből, Bp., 1975. Akadémiai Kiadó, 75 l. Neveléstudomány és társadalmi gyakorlat, 3. 15. o.
- [3] *Bruno Bettelheim*: A mese bővölete és a bontakozó gyermeki lélek. Gondolat K., Bp., 1985. 11. o.
- [4] Bruno Bettelheim is hivatkozik a gyermek mentális folyamataira vonatkozó kutatásokra, s főként Piaget eredményeire hívja fel a figyelmet. L. bővebben Bruno Bettelheim i. m. 63—69. o.
- [5] L. Bruno Bettelheim i. m. 55. o.
- [6] A költői képek esztétikai hatásának elemzését és leírását Hankiss Elemér útmutató, máig friss és eredeti szemléletű munkája: A népdaltól az abszurd drámaig című tanulmánykötete tartal-mazza. (Magvető Kiadó, Bp., 1969.) Ebben találhatunk támpontokat is a képek egymásba tűnő síkjainak megragadására, az élmény gazdagítását szolgáló felbontásukra. L.: a kötet 1. fejezetét!
- [7] L.: Bruno Bettelheim idézett műve!
- [8] L.: — Az irodalmi mű befogadásának pszichológiai vizsgálata = Irodalompszichológiai vizsgá-latok. Szerk. Dr. Halász László, Tankönyvkiadó, Bp., 1971.;  
— *Halász László*: Az olvasás, nyomozás és felfedezés. Gondolat, Bp., 1983.;  
— *Halász László*: Adalékok a műértő tevékenység pszichológiai kutatásához. Akadémiai Ki-adó, Bp. 1972.;  
— *Nagy Attila*: A gyermek és az olvasás kapcsolatáról lélektani megközelítésben. Könyvtári Figyelő, 1979. 3. sz. 251—261. l.  
— *Miklós Pál*: Olvasás és értelem. Szépirodalmi Kiadó, Bp., 1971.

# Az állóképesség vizsgálata és annak fejlesztési lehetőségei testnevelési órán

## I. A probléma felvetése

Dr. Kenneth H. Cooper A tökéletes közérzet programja című könyve készítetett arra, hogy megvizsgáljam, milyen különbség mutatkozik az általános iskola 5. osztályos tanulóinak állóképessége és a 8. osztályos tanulók állóképessége között. Ezen belül lehetőségem nyílt arra is, hogy az általános tantervű osztályok állóképességi szintjét összevetsem a tagozatos tantervű tanulókéval.

Tettem mindezt azért, mert egyre gyakrabban hallani a tömegkommunikációs csatornákon, hogy „házánkban egyre több a szív- és érrendszeri megbetegedés”.

Ennek preventív gyógymódja az állóképesség fejlesztése lehet! És hogy miért ezen korosztály volt vizsgálatom tárgya?

„A későbbiekben ugyanis csak a tizenévesen megszerzett aerob teljesítmény regenerálható; további fejlődés kevésbé valósítható meg.” [1] „A különböző sportágakban és versenyszámokban a felkészítés alapfeladata a jól edzhető szív, vérkeringési rendszer és légzőrendszer teljesítményének növelésével, a versenyző maximális oxigénfelvétel és munkavégző képességének az egyéni maximumhoz közelítése.” [1a]

Ha ezek a megállapítások igazak a versenysportra, akkor helytállóak lehetnek az egészséges életmódra nevelésben, a sokoldalúan fejlesztett személyiség kialakításában is.

Fontosnak tartom lejegyezni az állóképesség új és eddigi legpontosabb meghatározását, hiszen ezt akarjuk fejleszteni, és ezen képességünk nemcsak a sportban használható fel eredményesen, hanem a mindennapi életben is kamatoztatható.

„Az állóképesség egy adott fizikai-pszichikai teljesítmény jellemző intenzitásának (hatásfokának) fenntartása.” [2]

## II. A vizsgált téma a szakirodalom alapján

Az állóképesség fejlesztése természetesen az általános iskolai testnevelésben is nagy hangsúlyt kap, mert annak fejlettsége befolyásolja a sportbeli teljesítményeket is, de élettani szerepe sem közömbös, és az eredménye „a munkabíró képességben, pszichikai téren, az állhatatosságban, az akaraterőben nyilvánul meg”. [3]

A szakirodalom megállapítása szerint „a legtöbb emberben az állóképesség fejleszthető legnagyobb mértékben”. [4]

A fiatal évjáratoknál elsődleges az aerob jellegű állóképesség fejlesztése, természetesen az életkori sajátosságoknak megfelelő edzési módszerek, eszközök felhasználásával. [5]

„Az aerob állóképesség fejlesztése növekvő távolságú és sebességű futásokkal, valamint ismétléses módszerrel, a résztávok és ismétlések számának növelésével történhet. [5a]

## III. A vizsgálat lebonyolítása és tapasztalatai

Vizsgálatomunk alapjául a Cooper-teszt szolgált. Ez azt jelenti, hogy a tanulók folyamatosan haladtak (futottak, sétáltak) 400 m-es atlétikai futópályán. (Erre a célra, ha szabályos futópálya nem áll rendelkezésünkre, nagyon megfelel egy pontosan lemerített futásra alkalmas — terület, kb. 300 m-től 600 m-ig. Lehet az az iskolát körülvevő

járda az iskolaudvar szélső határai mentén, vagy a közeli lakótelep 1-2 háztömbjét szegélyező út.)

A vizsgálatban részt vevő csoport tagjait mindenféle szempont nélkül párokba állítottam, így két egyenlő létszámú csapatot kaptam. (Páratlan létszám esetén vagy a felmentett tanuló írta az egyik társa eredményét, ha az nem volt, akkor a tanárra maradt ez a feladat.)

Sípjelre indult az 1. csapat. Minden tanuló 400 m-es részidejét futóóráról diktáltam. Párja, a 2. csapatból ezt papíron rögzítette. A 12' elteltével sípszót hallottak; ami számukra megállást jelentett. Társuk felírta az addig megtett métert 50 m-es pontossággal. Ezután szerepcsere következett, aki eddig futott, az most írni kezdett. (Ha az időjárás olyan, akkor ügyeljünk, hogy legyen mit felvenniük a futás után!) A részidők mérésére azért volt szükség, hogy megbizonyosodjunk arról: mennyire tudják beosztani erejüket, hogyan állnak a tempó- és iramfutást tekintve (ez tantervi anyag).

A vizsgálatunk magába foglalt még egy kérdőívet, amely általános antropometriai adatokat tartalmazott.

1. táblázat

	5. ált. tantervű o.	5. testnev. tantervű o.	8. ált. tantervű o.	8. testnev. tagozat
Testsúly (kg)	43 kg	41 kg	53,5 kg	53,1 kg
Testmagasság (cm)	150 cm	150 cm	167 cm	165 cm

Arra voltunk kíváncsiak, hogy mennyire vették komolyan a tanulók a felmérést és a végrehajtást.

„A kérdőív hátránya az, hogy az általa nyert ismereteket sohasem tekinthetjük a tényekkel egyenrangúaknak.” [6]

Megítélésünk szerint a kérdőívek kitöltése alapján minden válasz, ami azt hivatott elbírálni, hogy mennyire vették komolyan a felmérést, illetve a végrehajtást, 70% fölötti, pozitív eredményt tükröz. Ezek alapján kimondható, hogy a felmérés reális adatokat tartalmaz, az ebből való következtetések helyesek lehetnek.

Az alábbi táblázattal kívánjuk illusztrálni azt, hogy mennyit foglalkoztak ezek a tanulók eddig testneveléssel, ezen belül képességfejlesztéssel és atlétikával.

2. táblázat

	5. a	5. t	8. a	8. t
Ciklusonkénti órák száma	5	9	5	9
Évi testnevelési órák száma	96	160	96	160
Eddigi összes testnevelési órák száma 1—5., ill. 1—8. oszt.-ig	480	800	768	1280
Eddigi összes atlétika + képességfejlt. órák száma	210	503	336	716

5. a, 8. a: általános tantervű osztály,

5. t, 8. t: testnevelés tagozat tantervű osztály

Mivel év végén volt a vizsgálat, ezért teljes órászámmal számoltam. Számításom alapja a jelenleg (1987) érvényben lévő tanterv volt.

Ezen táblázatból kiderül, hogy az általános tantervű osztályban mennyivel foglalkoznak kevesebbet a testneveléssel, ezen belül a képességfejlesztéssel, valamint az atlétikával. Az is látható, hogy eddigi életük során hány órát töltöttek testneveléssel.

Vizsgálatunkkal a következő kérdésekre kívántunk választ kapni:

1. Milyen eredményt értek el a tanulók átlagban?
2. Mennyi az átlagkülönbség a két korosztály között?
3. Mennyi az átlagkülönbség a két osztálytípus között?

A kérdésekre a választ egyszerű átlagszámítással kaphatjuk meg:

3. táblázat

		5. a	5. t	8. a	8. t
1.	Lefutott méter átlagban	2168 m	2420 m	2245 m	2620 m
		2294		2432,5	
2.		8. t — 5. t.		8. a — 5. a	
	Több a 8.-é	200 m		77 m	
		138,5 m			
3.		8. t — 8. a		5. t — 5. a	
	Több a tagozaté	375 m		252 m	
		313,5 m			

#### IV. Válasz a problémafölvetésre, összehasonlítás

A felmérés célja az volt, hogy vizsgálja meg: milyen eredményt érnek el a tanulók a Cooper-tesztben. Összehasonlításként álljon itt példaként egy hazai nagy mintán végzett felmérés eredménye. [7]

4. táblázat

	Nagy mintán felmért	Általunk mért adat
10 éves	2091,5 m	2294,0 m
14 éves	2430,0 m	2432,5 m
átlaguk	2261,0 m	2363,25 m

Az összehasonlításból tisztán kivehető, hogy az általunk vizsgált tanulók a „nagy átlagtól” 102,25 m-rel többet teljesítettek.

Vizsont az is jól látszik, hogy ez az eredmény az 5.-eseknek köszönhető, hiszen a 8. osztályosok csak 2,5 m-rel teljesítettek többet, mint a „nagy átlag”, ami egyenlőnek fogható fel.

Mennyi volt az átlagkülönbség a két korosztály között?

5. táblázat

	Nagy mintán felmért	Átlunk felmért
14 éves	2430,0 m	2432,5 m
10 éves	2091,5 m	2294,0 m
különbtség	339 m	138,5 m

Az újabb szempontú összevetésből látható, hogy a „nagy átlag”-ban a 14 évesek 200,5 m-rel futottak többet a mi felmértjeinknél. Ez vagy a mi 8. osztályosaink eredményét degradálja, vagy az 5. osztályét magasztatja. Mivel az összeredményben a miénk a jobb, ezért az utóbbi a helyálló!

Mennyi az átlagkülönbőség a két osztálytípus között?

6. táblázat

	Nagy mintán felmért	Ált. tantervű	Tagozatos
10 éves	2091,5 m	2168 m	2420 m
14 éves	2430,5 m	2245 m	2620 m

A táblázatból jól kivehető, hogy a több testnevelésóra eredménye mindkét korosztály esetében megmutatkozik. A 10 éveseknél a különbség 252 m, míg nyolcadikban a tagozatosok 375 m-rel futottak többet.

Ebből a táblázatból viszont az a szembetűnő tény is látható, hogy a különböző korú, de azonos osztálytípusba járó tanulók között mennyi a különbség. Az általános tantervű 8. osztályosok mindössze 77 m-rel futottak többet az 5. osztályosoknál. Ez a különbség olyan minimális, hogy nem minősíthető semmiféle állóképességfejlesztő munkának a 4 év alatt. Különösen, ha figyelembe vesszük, hogy ezen idő alatt szomatikusan is fejlődnek a tanulók, testsúlyuk 11 kg-mal gyarapodott, magasságuk 16 cm-rel nőtt átlagban.

Nemzetközi összehasonlításra is nyílik lehetőség, ám csak viszonylagosan, mert a Cooper-féle adatok a 13—19 évesek átlageredményét tartalmazzák. [8]

7. táblázat

	Cooper felm.	Ált. tantervű	Tagozatos	Átlag
Nagyon gyenge	< 2100 m			
Gyenge	2101—2200	2168 m		
Elfogadható	2201—2500	2245 m	2420 m	
Jó	2501—2750		2620 m	
Kitűnő	2751—3000			
Extra	> 3001 m			

Ez az egyetlen pozitívuma az eredménynek, azon kívül, hogy jobb, mint a „nagy átlag”, hogy mind a két osztálytípus az „elfogadható” vagy a „jó” kategóriába tartozik.

## V. A vizsgálat tapasztalatai

Megbizonyosodhattunk vizsgálatunkkal arról, hogy a 10 és 14 éves fiúk állóképességét tekintve, az idősebbek jobb eredményt értek el. Ez a különbség az általános tantervű osztályoknál 77 m. Nem jelent számottevő fejlődést 4 év alatt.

A tagozatosoknál a különbség 200 m, ami szintén nem számottevő javulás, ha a 484 testnevelésórával való többletet is figyelembe vesszük, és a szomatikus fejlődést sem hagyjuk figyelmen kívül ezen idő alatt.

A felmérésből pozitívként leszűrhető, hogy a hazai átlagteljesítménytől jobb eredményt értek el tanulóink. Eredményük nemzetközi mércével mérve is „elfogadhatónak”, „jónak” mondható.

A 10 évesek eredménye emelhető ki a vizsgálat eredményei közül. A fejlődés mértéke az, amire nagy figyelmet kell fordítanunk. Nem elégedhetünk meg azzal, hogy eredményünk valamivel jobb az átlagtól (ez az ötödikeseknek köszönhető).

Javítanunk kell az általános iskolai testnevelésen belül az állóképesség fejlesztésén, az iramfutások, tempófutások hatékonyságán.

A részükből olyan következtetést vonhattunk le, hogy legjobban a 8.-os tagozatosok gazdálkodtak erejükkel, míg az ötödikes tagozatosok nem tudták megítélni, hogy valójában mire is képesek.

## VI. További feladatok

Utalva a jelenlegi hazai gazdasági viszonyokra, azt mondhatjuk, hogy a futás, kocogás ennek megfelelően az állóképesség-fejlesztés nem igényel semmiféle beruházást, a meglévő keretek között is éppen olyan jól fejleszthető, mint esetleg jobb vagy rosszabb gazdasági körülmények között.

„Az aerob jellegű állóképességi teljesítményekhez a szükséges energiát a szervezet kellő oxigénellátás mellett elsősorban zsírokból és szénhidrátokból állítja elő. (A 2' feletti teljesítményeknél jelentős, a kb. 8 percig tartó terheléseknél az anaerob jelleg is számottevő, 8 perc felett már majdnem teljesen aerob a munkavégzés. [2])

Tehát már 8 perc körüli idővel fejleszthetünk állóképességet! Természetesen megfelelő iramban. Ennek egyénekénél más és más eredménye lesz, de a pulzusszám mindig viszonyítási alapot ad. Megfelelő terhelés hatására a tanulóknál ez az érték 140 és 160 ütés/perc között kell hogy mozogjon. „A futás élettani hatása aerob, pulzus 150 ütés/perc.” [2]

Nem olyan módszereket kívánunk felsorolni, amelyek az atlétikai szakkönyvekben az állóképesség fejlesztése címszó alatt megtalálhatók, hanem olyan módszertani fogásokat, melyek segíthetnek az állóképesség fejlesztésében.

Sok iskolának tornateremgondjai vannak. Akiknek nincs, azért, akiknek van, azért, mert kicsi. Minden iskola mellett van olyan terület, amely kevésbé forgalmas, vagy közvetlenül az iskola épületét szegélyező járda, környező lakótelep egy-két háztömbje, szomszédos erdő. Le kell mérni pontosan, és futásra máris alkalmas lehet. (Inkább menjünk 3—400 m-rel arrébb, ha ott nem betonon kell futnunk!)

Próbáljuk az óra szervezési részét olyan minimálisra csökkenteni, amennyire csak lehet. A felszabaduló időt ne csak a fő részhez pótoljuk, hanem egy-két állóképesség-fejlesztő gimnasztikai gyakorlat ismétlésszámát növeljük ezzel az idővel. Olyan játékokat válasszunk, melyek állóképességet is fejlesztenek, pl.:

Szabadulás a labdától, hálón át.

Kosár-, kézilabda, labdavezetés nélkül.

Fogójátékok több fogóval.

Egyéni, sor- és váltóversenyek (nagy távolságra a forduló).

Ha a teremben több osztály kell hogy dolgozzon egyszerre, beszéljük meg a kolégákkal, hogy egyik héten az egyik megy ki futni, a másik héten a másik. Így a teremben maradónak is nagyobb hely jut.

A tanár is fusson egyszer-kétszer a tanulókkal, vezessen iramot, és felügyelni is jobban tud a „lemaradókra”.

Az őszi, téli időszak különösen kedvező a kitartó futásokhoz a jó levegő miatt.

A téli foglalkozások egyike is jó alkalmat szolgáltat az állóképesség fejlesztésére.

Frissen leesett hóban futni, és a pihenőhelyen hőcsatázni, mindenki számára élvezet jelent.

## IRODALOM

- [1] *Frenkl Róbert*: Sportélettan, Sport, 1983.
- [2] *Molnár Sándor*: TF közleményei, 1984, I. sz.
- [3] *Fejes Zoltán*: Korszerű edzés az atlétikában, Sport, 1978.
- [4] Sportoktatási tanfolyamok anyaga: Ált. elm. ismeretek, Sport, 1965.
- [5] *Szekeres Sándor*: Fiaital atléták edzése, Sport, 1982.
- [6] *Nádori László*: Bevezetés a tudományos kutatás módszertanába, Sport, 1976, kézirat.
- [7] *Barabás Anna*: Magyar fiatalok motoros képességei, TF közleményei, 1985/1.
- [8] *K. H. Cooper*: A tökéletes közérzet programja, Sport, 1987.

GEDON LÁSZLÓ  
Jászberény

## A közlekedésre nevelésről

A közelmúlt és napjaink iskolai nevelőmunkáját, az iskolával szemben állított követelmények „maivá” alakításának törekvéseit tekintve, mind gyakrabban foglalkozunk meg a közlekedésre nevelés fontosságát. A közlekedés technikai eszközeinek rohamosan növekvő száma, a város—falu között e területen korábban meglévő különbségek csökkenése: felszínre hozta azt a hiányosságot, hogy társadalmunk, benne ifjúságunk, tanulóink közlekedési magatartása, morálja kifogásolható. A nagyfokú motorizáció jelentősen növelte a veszélyhelyzetek kialakulásának lehetőségét, melyek szenvedő alanyai sok esetben a gyalogosok és a kerékpárosok. A balesetek okainak elemzése itt nem feladat. Az viszont tény, hogy tanulóink, gyalogosan és kerékpáron sajnálatosan sokszor részesei közlekedési baleseteknek.

A közlekedésre nevelni kell!

A közlekedésbiztonság fokozásának igényét belátva jelent meg a 2013/1985. (VI. 11.) Mt. sz. határozat, mely kimondta: „A gyermekek közlekedésre nevelését már óvodáskortól kell kezdeni és folytatni a tanulóifjúság körében. A feladat végrehajtása érdekében az illetékes társmínisztériumokkal közösen a szükséges intézkedéseket folyamatosan tettük, amelynek keretében az iskolákban folyó közlekedési oktatás, helyes

közlekedésre nevelés, a közúti balesetek megelőzése érdekében végzendő felvilágosító propagandatevékenység összhangját kívánjuk megteremteni.”

Tapasztalatom szerint ez nem sikerült. A kezdeti kezdeményezések, az egyes alsó és felső tagozatos osztályok tanterveibe beépített ismeret- és tevékenységanyag nem is szolgálta a céltudatos közlekedésre nevelést. Egyébként e néhány elem hamarosan kikopott a dokumentumokból.

A biztonságos közlekedésre nevelésben sürgősen lépni kell. Mi legyen a cél az általános iskolában?

A gyalogos és kerékpáros közlekedés területén

- azon képességek fejlesztése, melyek segítségével a közlekedési szituációk áttekintése, a bennük való aktív, biztonságos alkalmazkodás fejlődik;
- a közlekedési szabályismeretek fokozatos és folyamatos elsajátításával a szabálytudat erősítése, ezeknek a közlekedéstechnikai készségfejlesztésben történő tudatos felhasználásával az elméleti és gyakorlati nevelés-képzés összekapcsolása;
- az előző két feladat megvalósításával párhuzamosan a szociális, morális magatartás, a közlekedésben felelősséggel vállalt részvétel erősítése.

Az elmondottakat csak tudatos, tervszerű, folyamatos nevelőmunkával lehet elérni. Alapelv, hogy e feladatok csak tapasztalati-gyakorlati alapon oldhatók meg. Nem a KRESZ tételes szabályismertetését kell elvégezni.

Az alábbiakban ismertetett tematika-javaslat egy lehetséges változat, amely a feladatok közül elsősorban az első kettőt célozza meg. Javaslat lévén, lehetőséget ad a súlyponteltolásokra, a helyi körülményekhez igazításra (ez mindenképp indukolt is!), időkerete pedig biztosítja az adott korosztály megfelelő szintű felkészítését.

A javasolt óraszámok biztosítása az iskolák hatásköre. A jelenlegi tantervet figyelembe véve egyik tárgyra sem terhelhetők. Nem is biztos, hogy ez lenne az indukolt, hiszen a közlekedésre nevelés nem tantárgyi, hanem általános nevelési feladat. A javasolt 6—8 óra tervezhető a környezetismeret, a technika, az osztályfőnöki órák terhére, de felhasználhatók az ifjúsági mozgalom adta lehetőségek is.

S végül: kik vezessék ezeket a foglalkozásokat? Természetesen, akinek van gépjárművezetői engedélye. Az utóbbi években pedagógusképzőt végzettek is kaptak többkevesebb felkészítést e feladatra. Sokkal szerencsésebbek azok az iskolák, ahol közlekedési szakreferensi (szakelőadói) végzettségű nevelő dolgozik. Számuk már igen jelentős országosan. A Művelődési Minisztérium, az OKBT együttműködésével, a közlekedési ismeretek oktatásához az alábbiak szerint képzett ki közlekedési szakreferenseket az 1977—1986 közötti időszakban:

óvónőképző intézetekben	550 fő
tanítóképző főiskolákon	1470 fő
tanárképző és műszaki főiskolákon	2095 fő
tudományegyetemeken	755 fő
összesen	4870 fő
1987—88-ban tervezett	605 fő
összesen	5475 fő

Néhány megyében több aktív pedagógus is végzett szakreferensként. A feladatok mind eredményesebb teljesítésének személyi feltételei adottnak tekinthetők, még akkor is, ha tudjuk, ma még nem minden iskolában dolgoznak speciálisan felkészített nevelők.

A jelen körülmények mellett is minden erőfeszítést meg kell tennünk, hogy gyermekeink megfelelő közlekedésbiztonsági nevelésben részesüljenek.



# JAVASLAT A KÖZLEKEDÉSRE NEVELÉS TEMATIKÁJÁRA

Osztály	Óraszám	Ismeret	Gyakorlat
1.	6	<p>Az óvodában tanult, gyalogosokra vonatkozó közlekedési ismeretek felelevenítése</p> <p>Gyalogos közlekedés szabályai a járdán és az útesten.</p> <p>Forgalomirányítás:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>— a rendőr karjelzéseinek értelmezése, gyakorlása</li> <li>— forgalomirányító jelzőlámpák jelzéseinek értelmezése.</li> </ul>	<p>Az útesten történő biztonságos átkelés gyakorlása:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>— kijelölt gyalogátkelőhely</li> <li>— a járda meghosszabbított vonala</li> <li>— legrövidebb út</li> <li>— körütekintés</li> <li>— járművek távolság- és sebességbecslése a biztonságos átkelés szempontjából</li> </ul> <p>Egyéni és csoportos átkelés gyakorlása</p>
2.	6	<p>A gyalogosok közlekedésére vonatkozó jelzőlámpák és jelentésük:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>— „Kijelölt gyalogátkelőhely”</li> <li>— „Gyalogos alul- vagy felüljáró”</li> <li>— „Gyalogút”</li> <li>— „Gyalogút vége”</li> </ul>	<p>A gyalogos közlekedés további szabályainak elsajátítása gyakorlással:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>— gyalogos elsőbbsége kanyarodó járművel szemben</li> <li>— a gyalogosokra vonatkozó tilalmak</li> <li>— gyalogos közlekedés az útesten, lakott területen és lakott területen kívül</li> <li>— gyalogosok közlekedése zárt csoportban</li> </ul> <p>Utazás önállóan tömegközlekedési eszközökön (jegykezelés, biztonságos elhelyezkedés, udvariasság)</p>
3.	6	<p>Aluljárók, felüljárók, lánc- és egyéb korlátok szerepe a biztonságos gyalogos közlekedésben.</p> <p>A kerékpárosokra vonatkozó jelzőtáblák, jelentésük és szabályok:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>— „Kerékpárút”</li> <li>— „Kerékpárút vége”</li> <li>— „Gyalog- és kerékpárút”</li> <li>— „Gyalog- és kerékpárút vége”</li> <li>— „Állj! Elsőbbségadás kötelező!”</li> <li>— „Elsőbbségadás kötelező!”</li> <li>— „Kerékpárral behajtani tilos!”</li> <li>— „Behajtani tilos!”</li> <li>— „Mindkét irányból behajtani tilos!”</li> </ul>	<p>A megoldások szemléltetése, modellezése (terepasztalon, rajzon, fólián)</p> <p>Kerékpárvezetés tanulása forgalom elől elzárt területen (iskolaudvaron, KRESZ-parkban):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>— a le- és felszállás gyakorlása</li> <li>— egyenes haladás gyakorlása kétkezes kormányzással</li> <li>— jobbra és balra kanyarodás, megfordulás gyakorlása kétkezes kormányzással (biztonságfokozás)</li> <li>— több kerékpáros együttes gyakorlása a követési távolság megtartásával.</li> </ul>
4.	6	<p>Az utazás szabályai tömegközlekedési eszközökön:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>— vasúton, HÉV-en, villamoson, hajón és repülőgépen</li> <li>— vízi közlekedés fontosabb szabályai</li> </ul>	<p>Gyakorlás a lehetséges közlekedési eszközökön:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>— segítés le- és felszálláskor</li> <li>— udvariasság, előzékenység, biztonság</li> </ul>

Osztály	Óraszám	Ismeret	Gyakorlat
		<ul style="list-style-type: none"> <li>— helyi és távolsági közlekedési eszközök</li> </ul>	<p>Menetrendek megismerése, használata</p> <p>A kerékpáros közlekedés alapjainak, szabályainak gyakorlása:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>— egyenes haladás felváltva egykezes kormányzással</li> <li>— jobbra és balra kanyarodás gyakorlása hátránézással, kitekin-téssel</li> <li>— szabályos kikerülés</li> <li>— előzés (szabályai és feltételei) gyakorlása</li> <li>— párhuzamos közlekedés kerékpárúton az oldaltávolság tartásával</li> <li>— követési távolság, fékezés (fékút)</li> </ul>
5.	8	<p>Útvonaltípusok:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>— „Autópálya”</li> <li>— „Autópálya vége”</li> <li>— „Autóút”</li> <li>— „Autóút vége”</li> <li>— „Főútvonal”</li> <li>— „Főútvonal vége”</li> </ul> <p>A gyalogosokra és kerékpárosokra vonatkozó szabályok és tilalmak:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>— járdán, hídon és alagútban</li> <li>— leállósávon és kerékpársávon</li> <li>— útpadkán</li> <li>— kerékpárúton</li> <li>— vasúti vagy zárt villamospályán</li> <li>— gyalogúton, kitaposott ösvényen.</li> </ul> <p>A kerékpár hatóságilag előírt biztonsági felszerelései:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>— világítás (elöl, hátul)</li> <li>— fékek</li> <li>— csengő</li> <li>— fényvisszaverő prizma</li> </ul> <p>„Látni és látszani (láttatni)” elv a közlekedésben</p>	<p>Gyakorlás a lehetőségek szerint</p> <p>A kerékpározás gyakorlati elemeinek továbbfejlesztése KRESZ-parkban, iskolaudvaron vagy bolyákkal szalagokkal kijelölt gyakorlóhelyen (esetleg biztonságos közúton).</p>
6.	8	<p>A kerékpározás szabályai:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>— egyirányú utcában</li> <li>— körforgalomban</li> <li>— főútvonalon</li> </ul> <p>Balra kanyarodás szabályai:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>— főútvonalon</li> <li>— szembejövő forgalomnál</li> <li>— szembejövő és keresztező forgalom esetén</li> <li>— nagy forgalmú útkereszteződésben</li> </ul>	<p>Gyakorlás értelem szerint</p> <p>Az elsőbbségadás gyakorlása:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>— elsőbbséget szabályozó jelző-táblák esetén</li> <li>— jelzőtáblák nélküli kereszteződésekben</li> </ul> <p>A balra kanyarodás gyakorlása értelem szerint, az iskola környékén. (Főútvonal és KRESZ-tilalmak kivételével.)</p>

Osztály	Óraszám	Ismeret	Gyakorlat
		Felkészülés a kerékpárvezetői vizsgára. A „Kerékpárvezetői igazolvány” biztosította jogok és kötelezettségek	Tanulmányi séta a gyalogosok közlekedési magatartásának megfigyelésére, értékelésére Problémaszituációk elemzése. Tesztlapok kitöltése a gyalogosok és kerékpárosok közlekedésére vonatkozó elméleti és gyakorlati ismeretekből
7.	8	Közlekedési partnerkapcsolat értelmezése, megfigyelése Az előzékenység, az udvariaság, a megelőzési taktika szerepe a biztonságos közlekedésben A kerékpáron való személy- és csomagszállításra vonatkozó szabályok, előírások A jobbra tartási kötelezettség értelmezése A forgalmi sávváltásra vonatkozó szabályok Kanyarodás szabályai felfestett járműosztályozó esetén	Transzparensen, tablókon, dián, tesztlapokon szereplő forgalmi helyzetek megoldása az áthaladási sorrend és az elsőbbségadás szabályainak figyelembevételével  Gyakorlás értelem szerint. Egyenes haladás a járda szélétől 20–30 cm távolságra Gyakorlás értelem szerint  Az irányváltoztatás, ill. kanyarodási szándék időbeni és biztonságos jelzésének gyakorlása
8.	6	Konkrét gyalogos- vagy kerékpáros-baleset megbeszélése a baleseti ok(ok), a véltenség, a segély- (segítség-) nyújtási kötelezettség stb. szempontjából. Baleseti statisztikák elemzése A közúti közlekedés biztonságát befolyásoló tényezők: — a forgalom szabályozottsága — megengedett haladási sebesség — követési távolság betartása — féktávolság betartása — időjárási viszonyok — útviszonyok — a jármű műszaki állapota — emberi tényezők Az elsősegélynyújtás legfontosabb ismeretei, teendői: — a helyszín biztosítása — a sérült biztonságba helyezése — mentők hívása — teendők vérzés, törés, eszméletvesztés esetén	Esetenkénti megfigyelés, séta, egyéni vagy csoportos tapasztalatok megbeszélése        Az elsősegélynyújtás legfontosabb és leggyakoribb módjainak gyakorlása

Megjegyzés: a „Kerékpárvezetői igazolvány” megszerzése nem kötelező.

## A tanítási-tanulási módszerek értelmezése kiválasztása, alkalmazása

### *A módszer fogalmának értelmezése*

Az elmúlt néhány évben és jelenünkben, s még inkább az elkövetkezendő időszakban az oktató-nevelő munka megújítása került előtérbe. Az előnyös változás egyik problémájáról Lénárd Ferenc így ír: „Rendkívüli mértékben éleződik ki az ellentmondás a gyökeresen megváltozott reális viszonyok és a régebben kialakult didaktikai módszerek között, különösen azért, mert ezekkel korszerű ismereteket akartunk átadni a tanulóknak.” [1] Az oktatás tartalmi megújulásával párhuzamosan a jövőben a korszerű tanítási-tanulási módszerek széles körű elterjesztése az oktatásügy legfontosabb feladatai közé tartozik. E feladatok megvalósítása érdekében íródott e dolgozat is.

Korábbi értelmezések szerint a módszer valamilyen feladatvégzés logikai lépéseit jelentette. Azt az utat jelölte meg, melyet végigjárva az oktatási célt el lehet érni. A célt tehát akkor tudjuk e felfogás szerint megközelíteni, ha a végrehajtás módszeres menetét ismerjük. Ma már nem csupán az ismeretszerzés és alkalmazás induktív és deduktív útját értjük a módszer alatt, hanem a feladatok megoldási módjait, módszeres eljárásait. „Az út” módszeres bejárása a tanítási-tanulási folyamatnak felel meg, a módszer pedig azokat az eljárásokat jelenti, amelyeket a folyamatban alkalmazunk. [2]

Érdemes áttekinteni a lengyelek módszerre vonatkozó álláspontját. Úgy véljük, Wincenty Okoń lengyel kutató módszerre vonatkozó definíciója nem teljes, mert első sorban az előzőekben kifejtett „korábbi értelmezés” alapján fogalmazódott meg. E definíció egyik lényeges jegye, hogy a módszer egy bizonyos tevékenység menete, módja, egymást követő szakaszainak sorrendje, melyben a műveletek követik egymást. Lényeges jellemzője Okoń definíciójának, hogy a módszert rendszeresen alkalmazott munkamódnak tartja. [3] A meghatározás azért csonka, mert többek között nem tartalmazza a módszer kétpólusú jellegét: a tanuló és a pedagógus kölcsönhatását. Nem fogalmazódik meg benne a tanulásirányítás és tanulásszabályozás funkciója.

A legújabb kutatások szerint az irányítás, a szabályozás, a fejlesztés határozza meg a kommunikatív rendszereket, így a tanítás-tanulást is. Báthory Zoltán a tanítás-tanulást olyan rendszernek tartja, mely társadalmi célokból, értékekből és érdekekből pontos megfogalmazásából indul ki. Ezek megvalósítására nagy hatást gyakorol a társadalmi környezet. A társadalmi célokból következően történik meg a pedagógiai célkitűzés, mely tartalmazza a nevelési célokat, a tantervi anyagot, a tanulási követelményeket. A cél megvalósítására a tanítási-tanulási folyamatban kerül sor. Ebben a folyamatban nagy szerepet játszanak a módszerek, a szervezeti formák, a pedagógus személye, a tárgyi feltételek, az igénybe vett oktatási eszközök. A tanítási-tanulási folyamat minőségi és mennyiségi paramétereinek következtében létrejön az eredmény: a teljesítmény, a tudás, a személyiségfejlődés. Az eredmény lehetővé teszi a visszajelentéseket, melyek következménye a szabályozás a célokban, a folyamatban és az eredményekben. Ezek a pedagógust elemzésre, véleményezésre, értékelésre, változtatásokra, fejlesztésre, befolyásolásra stb. ösztönzik, a tanulókat pedig az önirányításra, önszabályozásra, önfej-

lesztésre készítetik. [4] A tanítás-tanulás rendszerelméleti áttekintése feltárta a módszer helyét a tanítási-tanulási folyamatban. Külön kiemelendő, hogy a metodika bevalásáról a visszajelzések adnak tájékoztatást az irányító-szabályozó pedagógusok számára. Az előnyös változtatás, irányítás, fejlesztés csak akkor következhet be a tanítás-tanulás folyamatában, ha a tanítók és tanárok variabilis módszerkultúrával rendelkeznek, mellyel valóban szabályozni tudják a saját és a tanulók munkáját.

Filozófiai szempontból a módszer a valóság feltárásának és átalakításának módja. Salamon Zoltán írja: „A módszer legáltalánosabban fogalmazva azon valóság fejlődésének belső törvényszerűségeit tükrözi, amelyben alkalmazza, feltárja az illető folyamat lényegi sajátosságait. A módszerek névlegesen és ténylegesen is speciálisan a cél elérésének módjai, lényegük kizárólag ebben áll. A módszerekben a felismert törvényszerűség az alany (a pedagógiai tényezők) cselekvésének szabályává válik. Ezért minden módszer a megismerés és a gyakorlat céljára kidolgozott szabályok és eljárások rendszereként jelentkezik.” [5] Nincs általános, mindenre kiterjedő univerzális módszer. Egy adott helyzetben nem egyetlen módszer alkalmazható. Ezért nagy a pedagógusok bizonytalansága a metodika használatának kérdéseiben. „Talán ebből fakad írja Orosz Sándor —, hogy a mindennapi praxisban meglehetősen szűk körre: néhány bizonyosnak vélt módszerre redukálódik a gyakorló pedagógusok választéka.” [6/a]

### *A módszer sokszínűsége*

Azok a tudományok, amelyek az oktatással, a tanítás-tanulással foglalkoznak, hosszú idő óta keresik a megoldást a módszerek felosztására. Érthetően minden tudomány a maga rendszeréből pontosan vagy pontatlanul definiált fogalmaiból, leírásaiból eredően végzi el a módszerek osztályozását. A filozófia általános megállapításai, elvei érvényesek azokra a diszciplínákra, melyek a megismerés irányításával, szabályozásával foglalkoznak. Az egyes tudományok a módszerek rendszerének kialakításakor a tudományukban rejlő sajátosságokat érvényesítik. A speciális nézőpontok kerülnek előtérbe a módszerek felosztása során, melyek biztosítják a sokszínűséget, más-más nézőpont érvényesítését. A pedagógus módszerkultúrája akkor válik gazdaggá, ha sokféle módszerfelosztást ismer, és az egyes módszerek részkérdéseit alaposan tanulmányozza. Luca Márta írja: „Az általánosan érvényes módszerek kidolgozása a szaktárgyak konkrétabb oktatási módszereihez nélkülözhetetlen kiindulópontot ad. Azt azonban feltétlenül el kell ismernünk, hogy ma már nem elegendő az általános jellegű pedagógiai útmutatás, hanem tovább kell lépni a konkrétabb módszertani elemzések felé.” [6/b]

Pszichológiai szempontból a módszerek lehetnek: a szóbeli megismeréssel kapcsolatosak (közlő módszerek, beszélgetés, szövegértelmezés); képszerű megismerést kiváltók (bemutatás, szemléltetés); cselekvésre épülők. [7] A módszerek a pszichológián belül tovább specializálódhatnak. Személyiséglélektani szempontból az ismeretek nyújtásával és szerzésével kialakítható a gyermek ösztönző rendszere. Belső pszichés ösztönzők közül a vágyakat, a törekvéseket, a beállítódást, az érdeklődést kialakító módszerek segítik a tanítás-tanulás eredményességét. A személyiség tájékozódó rendszerének kiépülését szolgálják azok a módszerek, amelyek eredményessé teszik az érzékelést, az észlelést, az emlékeztést, a képzeletet, a figyelmet, a gondolkodást, a képzelet és fogalmak kialakulását, a képességek és az intelligencia kiteljesedését. A tanulók értékelő rendszerében szükség van olyan speciális módszerek alkalmazására, amelyek segítik a gyereket az értékek kiválasztásában és az érzelmek kiváltásában. A személyiség végrehajtó rendszerének létrehozásában a tevékenységet ösztönző, a cselekvést befolyásoló, az akaratot ébren tartó módszereknek van döntő szerepük. A végrehajtás során külön módszerek segítik a jártasságok, készségek, képességek létrejöttét és megszilárdítását. [8]

A korábbi didaktikák nem mindig vállalták, hogy az elméletre alapozott módszerfelosztást elvégezzék. Ezért felsorolásszerűen ismertették a módszereket, nem alkalmaztak felosztási alapokat (szempontokat). Csupán leírták a következő módszereket: 1. az ismeretek szóbeli közlése, 2. a beszélgetés (megbeszélés), 3. a szemléltetés (bemutatus), 4. a tanulók önálló munkája a nyomtatott szövegekkel (tankönyvekkel, könyvekkel, folyóiratokkal), 5. a tanulók önálló munkája a programozott szövegekkel, különféle feladatlapokkal, munkafüzetekkel és oktatógépekkel, 6. a tanulók önálló megfigyelései, kísérletei, gyakorlati munkái, 7. a gyakorlás, 8. az ismétlés, 9. a tanulók tudásának ellenőrzése, 10. a tanulók tudásának értékelése (osztályozás). [9]

A didaktikai funkciók szerinti csoportosítás már szilárd rendszerbe foglalja a módszereket. Ezek szerint a módszerek intenzíven szolgálják: az ismeretsajátítást, a megszilárdítást, az aktív tanulást, a készség- és jártasságfejlesztést, az ellenőrzést, a motiválást. Az információhordozók szerinti felosztásban a módszerek lehetnek: 1. nyelvi kommunikáció révén szerzett ismeretek, 2. az oktatástechnikai eszközök segítségével elsajátított ismeretek. [10]

A módszerek osztályozásában új szint jelentett, amikor kidolgozták a direkt és indirekt módszerkombinációkat. A közvetett hatásrendszer irányítása azt jelenti, hogy a tanulmányi munka, az oktatás nevelőhatása előtérbe kerül. Az indirekt módszerek összekötik a nevelést és az oktatást. „A tanulmányi munkát fokozottabban kell az iskolai nevelőmunka, mindenekelőtt pedig a közösségi nevelés részévé tenni, s lehetőségeit ezen a területen kamatoztatni.” Az indirekt hatások következtében kialakul a tanulók között a kölcsönös követelés, ellenőrzés, segítségadás, példaadás, felvilágosítás, értékelés. Ezek szerint módszerként fogható fel az önkormányzat, a verseny, az önkiszolgálás, a perspektívák rendszere, a közvélemény működtetése. E módszerek egy-egybe foglalják a nevelést és az oktatást, s a tanulókat eljuttatják az egységes közvélemény kialakulásához, melyben érvényesül a közvetett követelés, felvilágosítás, értékelés. „Kiterjesztik az adott követelménnyel vagy feladattal kapcsolatos felelősséget a csoport vagy közösség egészére, de legalábbis hozzájárulnak ahhoz, hogy a közösség tagjai érzékeljék saját felelősségüket..., s ennek nyomán hatást fejtsenek ki társaikra is a feladat vagy követelmény teljesítése érdekében.” Bábosik István az előzőekben idézeteken túlmenően kifejti, hogy a személyiség közvetlen és közvetett hatásokkal — és a hozzájuk kapcsolódó módszerekkel — formálható. A szokások kialakítása beidézettekén túlmenően kifejti, hogy a személyiség közvetlen és közvetett hatásokkal a segítségadás, az ellenőrzés, az ösztönzés. Magatartási-tevékenységi modelleket közvetítenek a példák és a példaképek, melyekhez az elbeszélés, a tények és jelenségek bemutatása, a műalkotások megtekintése, s a személyes példamutatás módszere párosul. A tanulók meggyőződésének kialakítása tudatosító hatásokkal érhető el, melyhez az igénybe vehető módszereket soroljuk fel, ilyenek: a magyarázat, a beszélgetés, a tanulók önálló munkájára támaszkodó módszerek. [11]

### *A módszerek korszerű alkalmazása*

Vannak olyan oktatási módszerek, amelyekben a pedagógus tevékenysége dominál. Természetesen ezek alkalmazása elsősorban frontális szervezési formában a leggyakoribb. A tanulók aktivizálása e szervezeti formában kevésbé valósítható meg. A kislétszámú csoportban oldható meg maradéktalanul az aktivizálás, melyre a közös tevékenység a jellemző. Az individuális tanuló tevékenység lehetővé teszi az egyénre szabott feladatok végeztetését. „Minél nagyobb teret engedünk az egyéni munkának, annál több időt kell terveznünk, hiszen az aktivizálás (hozzászólás, feladatmegoldás stb.) mértékét és idejét nem célszerű túlságosan korlátozni. A. Szalai Katalin a

munkaformák szerint csoportosította az oktatás módszereit. [12] A pedagógus tevékenységére épülő frontális forma módszerei közé tartozik az előadás, a bemutatás, a magyarázat, a beszélgetés, a konzultáció. A frontális munka hagyományos formájának lényege, hogy a tanító vagy a tanár mindig egy-egy gyerekkel hoz létre kontaktust. Ez nem teszi lehetővé, hogy az egész osztály minden tanulója aktív legyen. A frontális munkaforma korszerű elmélete és gyakorlata szerint a tanóra teljes időtartamában megvalósul a pedagógus és valamennyi tanuló kapcsolata. A „teljes együttműködés” feltétele az írásbeliség, mellyel megteremthető az írásbeliség és a szóbeli munka, az egyéni és a közös munka közötti összhang. Lénárd Ferenc írja: „A tanítási órán az osztály valamennyi tanulója dolgozik. Megszokják a tanulási munkát, és ezzel a munkával kapcsolatos pozitív érzelmeket, az eredménytelenség esetén pedig a kudarctűrést. Nagyon hamar megtanulják, hogy a kudarckokat el lehet kerülni megfelelő tanulási erőfeszítéssel, gyakorlással, tanulási munkával.” [13]

A csoportmunka és a frontális munka keretében egyaránt alkalmazott módszer a vita, a méhkas módszer, a szeminárium. A szimulációs módszerek között említhető még a feleletválasztás, a szerepjáték, melyekben a csoportmunka jól érvényesíthető. [14] A csoportmunka akkor lesz eredményes, ha a tanulók a korábban feldolgozott tananyaghoz hasonló anyaggal ismerkednek meg. Teljesen új ismeret elsajátításában a csoportmunkának akkor van jelentősége, amikor életkoruknak, gondolkodásmódjuknak leginkább megfelelő feladatot kapnak. A gyerekek ilyen esetekben véleményt mondanak, ítéleteket alkotnak, következtetnek, kritikai megállapításokat tesznek, vitatkoznak, a foglalkozások során érvényesül az aktivitás elve. [15] Balogh László írja: „Az iskolában még ma is elsősorban az ismeretek átadása áll középpontban, a képességfejlesztés csak ennek járulékeként valósul meg... A tanulók csak akkor tudnak feladatokat megoldani, ha a megfelelő gondolkodási műveletek és eljárások birtokukban vannak. Ezeket azonban csak akkor sajátítják el, ha az oktatás aktív, gondolkodtató módszerekkel történik.” A gondolkodtató módszerek közül az algoritmikus gondolkodás kerül az első helyre, melyben a gyerek lépésről-lépésre halad, és pontosan tudja, mely műveleteket használ fel. A heurisztikus gondolkodási módszer azt jelenti, hogy a feladatok megoldásához szükséges lépések nem írhatók le, a tanulóknak nem tudatosul a megoldás menete. [16]

A Szalai Katalin tevékenységformák szerint végzett módszercsoportosításában a tanulók egyéni munkájának módszerei között említi: a kérdőív, a kiselőadás, a feladatlap, a dolgozat által nyújtott megoldásokat. [17] Az egyéni munkaforma lehetővé teszi, hogy a gyerek egymaga valósítson meg didaktikai feladatokat. A pedagógus tennivalói közvetettek: célok megfogalmazása, feladatmegjelölés. A tanuló önállóan dolgozik, a pedagógus csak akkor nyújt segítséget, ha a gyerek képtelen egyedül megoldani a feladatot. Az egyéni munka előnye: a tanuló saját fejlettségének ütemében halad a tanulásban. A tanító és a tanár számára lehetőség nyílik a differenciálásra, melynek keretében a tanulók fejlettségi szintjéhez való igazodás valósul meg. [18]

Báthory Zoltán olyan módszerstruktúrát dolgozott ki, mely tartalmazza a leggyakrabban használt módszereket, a tanítási-tanulási munkaformákat, a funkcionális alapelveket (motiválás, aktivizálás, differenciálás). Tanításmetodikai repertoárjának első csoportjába a hagyományos módszerek kerülnek. A munkáltatás aktivitást biztosító módszer, melynek értékes variánsai a munkafüzetekkel, munkatankönyvekkel, feladatlapokkal végzett tanulói munka. A munkáltatás módszerei közé sorolható a Lénárd-féle „gondolkodásfejlesztő variációs módszer”, melynek keretében a gyerekek alkotó módon variálnak adatokat és összefüggéseket. Az osztályban valamennyi tanuló azonos feladatot kap, mert e koncepció szerint a közösségben végzett gondolkodás eredményesebb, mint az egyéni, elszigetelt gondolkodás. A tanári aktivitáson alapuló

módszer a magyarázat, mely lehetővé teszi az ismeretek közvetítésén túl a „kommunikatív összetartozás” érzésének létrejöttét. A magyarázat variánsai: a szóbeli előadás, az illusztrált előadás, a demonstráció, a kérdve kifejtés, a beszélgetés, az oktató-csomag (osztálykeretben). Ezek a módszerek mérsékelt tanuló motiváltságot és aktivitást váltanak ki, kivétel az oktatócsomag, mely a nagyfokú aktivitáson kívül differenciálásra is lehetőséget kínál. A kutató-felfedeztető módszer, a vita, a játékok (szerepjátékok, versenyek) kellőképpen motiválják és aktivizálják a tanulókat. [19]

A második módszercsoportban Báthory Zoltán a „stratégia jellegű” módszer-együtteseket vizsgálta fel, melyek alkalmazása nem csupán elhatározás kérdése, hanem eredményessége az iskola felszereléseitől, berendezéseitől, taneszközeitől függ. E módszercsoportba sorolja a feladatrendszeres tanulást, melynek lényege, hogy egy adott tananyagból könnyebb-nehezebb, egyszerűbb-összetettebb feladat adható a tanuló számára. A feladatbankokból a gyerekek képességeiknek megfelelő feladatot kapnak. Nyilvánvaló, hogy ez a metodika a tanítás-tanulás funkcionális alapelveinek — a differenciálásnak, az aktivizálásnak, a motiválásnak — nyílt teret enged. Báthory Zoltán a stratégiai módszerek közé sorolja a kiscsoportos tanulást, az individualizált tanítást-tanulást (oktatócsomaggal irányított egyéni tanulás, független, önálló tanulás), a programozott oktatást (lineáris program, elágazó program), a mesterfokú tanítást-tanulást (megtanítást). Az utóbbiban maximálisan megvalósítható a motiválás, az aktivizálás, a differenciálás. [20]

#### JEGYZET

- [1] *Lénárd Ferenc*: Pedagógiai ellentmondások. Akadémiai Kiadó, Bp. 1986. 8. l.
- [2] *Pedagógia I.* (Szerkesztette: dr. Szántó Károly). Tankönyvkiadó, Bp. 1979. 233. l.
- [3] *Wincenty Okoń*: Felsőoktatási didaktika. Pedagógiai Kutatóközpont, Bp. 1973. 263. l.
- [4] *Báthory Zoltán*: Tanítás és tanulás. Tankönyvkiadó, Bp. 1985. 19—21. l.
- [5] *Dr. Salamon Zoltán*: A módszer fogalma és sajátosságai. Nevelélmélet. Bp. 1976. 115. l. (szerkesztette: Nagy Sándor és Horváth Lajos).
- [6/a] *Orosz Sándor*: Az oktatás mint a tanulás szabályozása. OOK, Veszprém, 1986. 10—11. l.
- [6/b] *Luca Márta*: A politikai gazdaságtan oktatás módszertana. Kossuth Könyvkiadó, Bp. 1985. 10. l.
- [7] *Pedagógia.* (Szerkesztette: dr. Nánási Miklós). Tankönyvkiadó, Bp. 1971. 433. l.
- [8] *Pszichológia.* (Szerkesztette: Geréb György.) Tankönyvkiadó, Bp. 1976. 127. l.
- [9] *Pedagógia.* (Szerkesztette: dr. Nánási Miklós.) I. m. 434. l.
- [10] *Pedagógiai terminológia.* (Szerkesztette: Kádár Gyula, Király János.) Kiadja a Zsámbéki Tanítóképző Főiskola, 1983. 87. l.
- [11] *Dr. Bábosik István*: Személyiségformálás közvetett hatásokkal. Tankönyvkiadó, Bp. 1982. 34—42. l., 62., 123., 140. l.
- [12] *A. Szalai Katalin*: Hogyan döntene? OOK, Veszprém, 1986. 39. l.
- [13] *Lénárd Ferenc*: A frontális munka és a csoportmunka nevelő hatása = Köznevelés, 1978/12. sz. 21. l.
- [14] *A. Szalai Katalin* i. m. 39. l.
- [15] *Pedagógia I.* (Szerkesztette: Szántó Károly.) Tankönyvkiadó, Bp. 1979. 201. l.
- [16] *Balogh László*: Feladatrendszerek és gondolkodásfejlesztés. Tankönyvkiadó, Bp. 1987. 22—23., 55—56. l.
- [17] *A. Szalai Katalin* i. m. 39. l.
- [18] *Vendég Sándor*: A didaktika alapjai. Tankönyvkiadó, Bp. 1979. 170. l.
- [19] *Báthory Z.* i. m. 135—138. l.
- [20] *Uo.* 137., 140. l.



# ÚJ TANTERVEINKRŐL

DR. KOPASZ ÉVA  
Baja

## Síkidomok előállítása szöges táblán

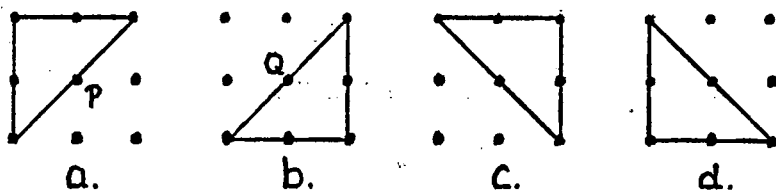
Az 1987–88-as tanévben életbe lépett korrekciós tanterv az 1978-as tantervhez képest még szemléletesebb alapokra helyezi a geometria tanítását. Első osztálytól kezdve feladatunk a sokszög fogalmának alakítása. Kezdetben nyírással, hajtogatással, sablon körülrajzolásával, később vonalzóval állítjuk elő a sokszögeket. Célszerű pl. — a szöges tábla méreteit figyelembe vevő — különböző háromszögsablonokat a gyerekek kezébe adni. Ezeket a lapokat helyeztessük a szöges táblára, és kerítettessük körül gumigyűrűvel. Így elérhetjük azt, hogy később — amikor nincs sablon a kezükben — akkor is látják majd a lapot, ha nem helyezik is oda. A harmadik osztály tananyagában szerepel, hogy háromszor hármass szöges táblán háromszögeket feszítettessünk ki, ill. keres-tessük meg az összes lehetséges háromszöget; a negyedik osztályban pedig a kifeszí-tett háromszöggel egybevágó összes eset megkeresése a feladat. Ez utóbbi lehetőséget ad az egybevágósági transzformációk gyakoroltatására. Az egyik alakzathoz a másik néha több egybevágósági transzformáció egymás utáni alkalmazásával (transzformá-ciók szorzata) állítható elő. Ezeknek a végigvitele nem egyszerű feladat a 9–10 éves gyermekek számára. Ha helyesen szemléltetünk, és „láthatóvá” tesszük az egyes lépé-seket, azaz minden változást külön ábrán a gyerekek előtt hagyunk, a többség számára két-három transzformációs lépés egymás utáni végrehajtása is követhetővé válik.

Háromszor hármass szöges táblán 76 háromszög feszíthető ki, természetesen ezek közül több egybevágó. (A 9 szögpontból hármat kell kiválasztani sorrendre való te-kintet nélkül — ez 9 elem harmadosztályú ismétlés nélküli kombinációinak számával egyezik meg:

$$\binom{9}{3} = \frac{9!}{6! \cdot 3!} = \frac{9 \cdot 8 \cdot 7}{3 \cdot 2} = 84.$$

Ezek között vannak olyan esetek is, amikor a 3 pont egy egyenesre illeszkedik, és így nem határoz meg háromszöget. Nyolc ilyen eset van: 3 „vízszintes”, 3 „függőleges”, 2 átlós egyenes. Tehát az összes háromszög száma:  $84 - 8 = 76$ .)

Először keressük meg a derékszögű és egyenlő szárú eseteket!

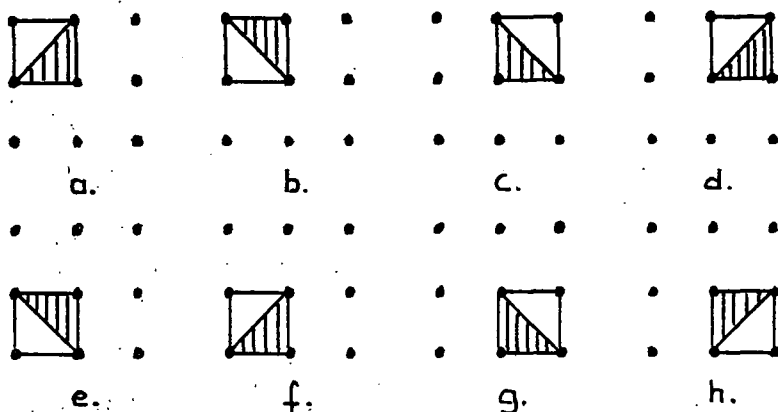


1. ábra

Kezdjük a kifeszítést a legnagyobb területű háromszöggel (1. ábra)! Ez a három-szög egyenlő szárú és derékszögű, a két befogó a három rácspont távolságával egyenlő. Mind a négy háromszög egybevágó, mert a megfelelő oldalak egyenlők, tehát lényegi-leg nem tekinthetők különbözőnek. Hogy mégis mindegyiket felrajzoljuk, az az egybe-

vágósági transzformációknak köszönhető. Induljunk ki az *a)* esetből. Ha a P pont körül az óramutató járásával megegyező irányban  $180^\circ$ -kal — azaz két derékszöggel — elforgatjuk, akkor a *b)* esethez jutunk; de származtathatjuk *b*-t az *a*-ból az átfogóra való tengelyes tükrözéssel is. Ha *b*-t a Q pont körül az óramutató járásával ellentétes irányban forgatjuk el, akkor a *c)* esetet kapjuk. Ez utóbbit tengelyesen tükrözve az átfogóra adódik a *d)* helyzetű háromszög. Itt nincs több lehetőség, hiszen a háromszor hármas négyzethálónak mind a négy csúcsába elhelyeztük a háromszög derékszögű csúcsát.

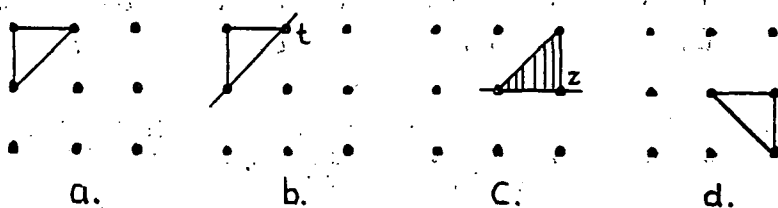
Természetesnek tartjuk, hogy a matematikai hátteret csak a tanítónak kell ismerni. A tanulók „csupán előállítják” a fenti négy háromszöget anélkül, hogy pl. az elforgatásról és annak következményeiről bővebbet tudnának. Fölvetődhet akkor a kérdés, hogy miért fontos a tanítónak mindezt tudni. Hadd álljon itt a legkézenfekvőbb válasz: tanítványaink közül bárki megkérdezheti, hogy pl. az első kifeszített háromszögből hogyan kaphatjuk a másodikat.



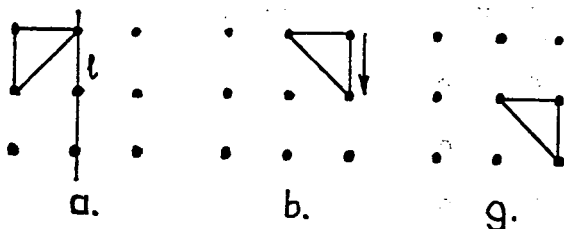
2. ábra

A 2. ábrásorozat *a)* esete az 1. *a)* felére kicsinyített képe, tehát abból R középpontú hasonlósági transzformációval állítható elő. Ugyanez a helyzet a *b)* (1. *b)*, *c)* (1. *c)* és *e)* (1. *d)*) jelzésű háromszögeknél is. Az *f)* eset az *a*-ból eltolással állítható elő (az eltolás nagysága két rácspont távolságával egyenlő, az eltolás iránya pedig „függőlegesen” lefelé). Ugyanilyen módon származtatható „felfelé” való eltolással *b)* az *e*-ből, „lefelé” való eltolással *g)* a *c*-ből, „vízszintes” irányú jobbra tolással *d)* az *a*-ból. A satírozott háromszögeket az átfogóra vonatkozó tengelyes tükrözésekkel nyerjük.

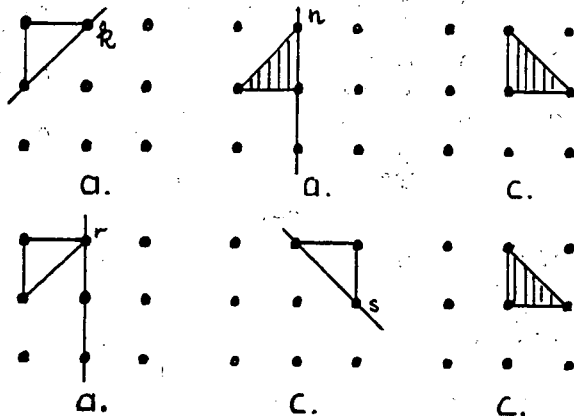
Összetettebb transzformációk is nyomon követhetők: pl. *a*-ból *g)* előállítása tengelyes tükrözések egymás utáni végrehajtásával. (A pontrácsok alatti betűk a 2. ábrásorozatnak megfelelő helyzetű háromszögeket jelentik.)



Másképpen is származhatjuk a-ból a g-t:



Az a-ból a c) ábra satírozott háromszögének két lehetséges előállítás:

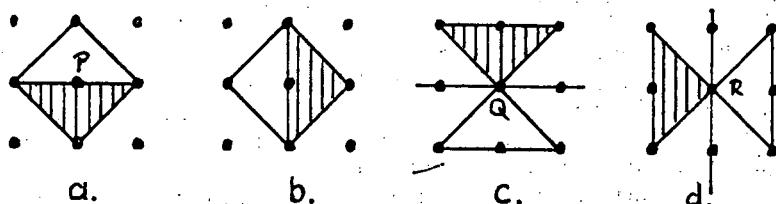


vagy

Hasonló módon járhatunk el a többi háromszög esetében is.

Mind a 16 háromszög derékszögű, egyenlő szárú és a befogadók nagysága két rácspont távolságával egyezik meg.

A 3. ábrasorozatban mindegyik háromszög derékszögű, egyenlő szárú, az átfogó három rácspont távolságával egyenlő.

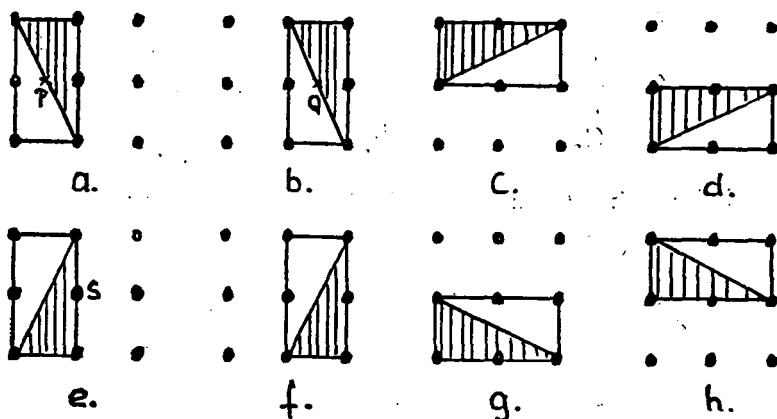


3. ábra

Az a) helyzetből az átfogóra való tengelyes tükrözéssel jutunk a satírozott háromszöghöz. Ha az a) ábra satírozatlan háromszögét a P pont körül az óramutató járásával elmentéses irányban  $90^\circ$ -kal elforgatjuk, akkor a b) esetet kapjuk; ezt az átfogóra tükrözve jutunk a satírozott háromszöghöz. Az a) ábra satírozatlan háromszögének „függőlegesen” lefelé két rácspont távolságával való eltolásával kapjuk a c) esetet. Ha ezt a Q ponton átmenő, rácspontokra illeszkedő, „vízszintes” helyzetű tengelyre tükrözzük, akkor a satírozott háromszöget állítjuk elő. A b) eset satírozatlan háromszögéből „vízszintesen” két rácspont távolságával való jobbra tolásra nyerjük a d-t, az R ponton át-

menő rácspontokra illeszkedő „függőleges” helyzetű tengelyre való tükrözéssel pedig a satírozott háromszöget.

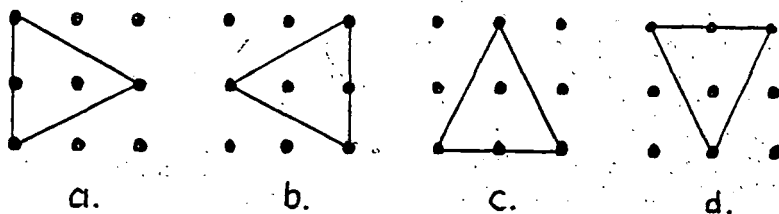
A továbbiakban tárgyalt háromszögek vagy csak derékszögűek, vagy csak egyenlő szárúak, vagy egyik se.



4. ábra

A 4. ábrán minden háromszög derékszögű, de nem egyenlő szárú, az egyik befogó két rácspont, a másik három rácspont távolságával egyenlő. Ezekből következik, hogy a sorra vett esetek mind egybevágók (két oldal és a közrezárt szög egyenlősége miatt). Az a-ból a satírozott háromszög a P pontra való tükrözéssel nyerhető. Ha az a) háromszöget jobbra „vízszintesen” két rácspont távolságával eltoljuk, kapjuk a b) esetet, amelyből a Q pontra vonatkozó tükrözéssel nyerhető a satírozott háromszög. Ha a b) ábra háromszögét az R pont körül az óramutató járásával ellentétes irányban derékszögnivel elforgatjuk, a c) esethez jutunk, amiből az átfogó felezőpontjára való tükrözéssel állítható elő a satírozott eset. Ha ezt a két háromszöget együtt eltoljuk „függőlegesen” lefelé két rácspont távolságával, a d) helyzetű háromszögekhez jutunk. Az a) esetből a rövidebb befogóra való tengelyes tükrözéssel, majd pedig a három rácspont távolságával való függőlegesen” lefelé irányuló eltolással állítható elő az e) helyzet; ebből további eltolással (két rácspont távolságával „vízszintesen” jobbra) az f). Az e) és f) esetben az átfogó felezőpontjára való tükrözéssel kapjuk a két satírozott háromszöveget. A g) ábrán felvett háromszöghöz legegyszerűbben az e) satírozott háromszögből juthatunk az S pont körüli óramutató járásával ellentétes irányú  $90^\circ$ -os elforgatással. Ha ez utóbbi háromszöget két rácspont távolságával „függőlegesen” felfelé eltoljuk, a b) esetet kapjuk. A satírozott háromszögek mind a két esetben az átfogó felezőpontjára vonatkozó tükrözéssel állíthatók elő.

Az 5. ábrán minden háromszög egyenlő szárú, de nem derékszögű. Mind a négy háromszög egybevágó, mert a három megfelelő oldaluk egyenlő. Az alap három rácspont távolsága, a két szár átlós helyzetű.

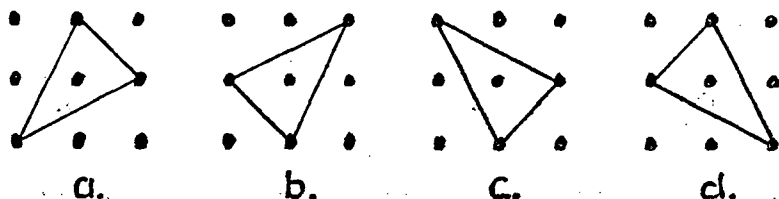


5. ábra

Az *a*-ból a *b*) például úgy nyerhető, hogy először az alapra tengelyesen tükrözzük, majd a három rácspont távolságával „vízszintesen” jobbra toljuk úgy, hogy a háromszög „rákerüljön” a háromszor hármass pontrácsra; vagy a jelölt *P* pont körül pl. az óramutató járásával ellentétes irányban  $180^\circ$ -kal elforgatjuk; vagy a *P* pontra tükrözzük.

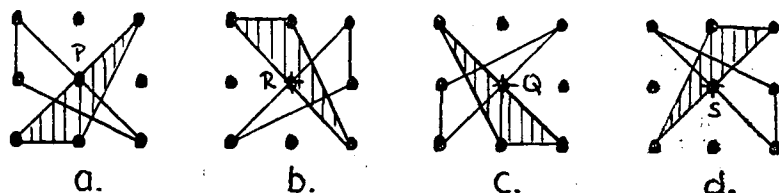
Ha az *a*) háromszöget a *P* pont körül az óramutató járásával ellentétes irányban  $90^\circ$ -kal elforgatjuk, a *c*) esethez jutunk; ha pedig az *a*-t az óramutató járásával megegyező irányban forgatjuk el  $90^\circ$ -kal, kapjuk a *d*) helyzetűt.

A 6. ábra minden háromszöge egyenlő szárú, nem derékszögű, az alap és a szárak is átlós helyzetűek. Az előállított négy háromszög a három megfelelő oldal egyenlősége miatt egybevágó.



6. ábra

Ha az *a*) ábra háromszögét tükrözzük a *P* pontra, a *b*) helyzetűt kapjuk. Az *a*) esetben kifeszített háromszöget a *P* pont körül  $90^\circ$ -kal az óramutató járásával megegyező irányban forgatva a *c*) esetet állíthatjuk elő, és ugyancsak az *a*) esetből *P* körüli óramutató járásával ellentétes irányú  $90^\circ$ -os forgatással keletkezik a *d*) eset.

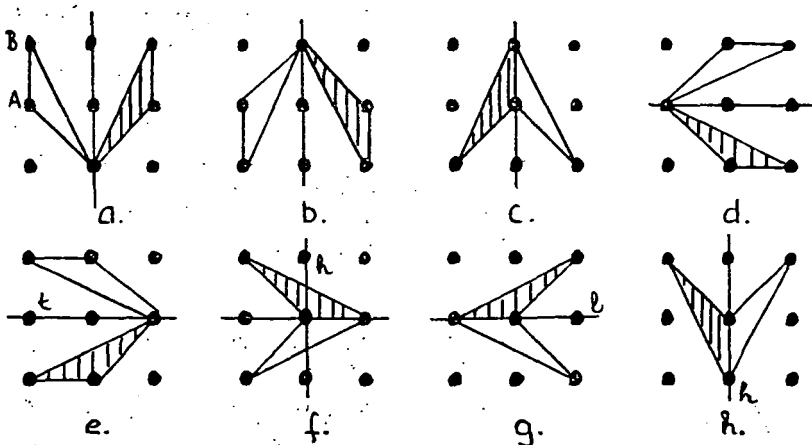


7. ábra

A 7. ábra háromszögei általánosak, az egyik oldal két rácspont távolságával azonos, a másik két oldal átlós helyzetű.

Induljunk ki az *a*) ábrából. A satírozott esetet a *P* pont körüli óramutató járásával ellentétes irányú  $90^\circ$ -os elforgatással nyerjük. Ha az *a*) háromszöget tükrözzük a *P* ponton átmenő, rácspontokra illeszkedő, „függőleges” helyzetű tengelyre, a *b*) háromszöghöz jutunk. Ha ez utóbbit *R* pont körül az óramutató járásával ellentétes irányban  $90^\circ$ -kal elforgatjuk, akkor a satírozott háromszöget kapjuk. Az *a*) helyzetű satírozatlan háromszöget a *P* ponton átmenő, rácspontokra illeszkedő, „vízszintes” helyzetű tengelyre tükrözve, a *c*) jelzésű háromszöget állíthatjuk elő. Az így nyert háromszöget *Q* pont körül az óramutató járásával ellentétes irányban  $90^\circ$ -kal elforgatva a satírozott esethez jutunk. Ha az *a*) ábra satírozatlan háromszögét tükrözzük a *P* pontra, akkor előállítjuk a *d*) helyzetűt, ebből pedig az *S* pont körüli óramutató járásával ellentétes irányú  $90^\circ$ -os forgatással a satírozottat nyerjük.

A 8. ábra háromszögei is általánosak; az egyik oldal két rácspont távolsága, a másik két oldal pedig átlós helyzetű.



8. ábra

Ha tükrözzük az *a*) háromszöget a jelölt tengelyre, a satírozott alakzathoz jutunk. Az *A* ponton átmenő, rácspontokra illeszkedő, „vízszintes” helyzetű tengelyre tükrözve az *a*) eset satírozatlan háromszögét, a *b*) helyzetűhöz jutunk, aminek tengelyesen tükrözött képe a satírozott háromszög. Ha az *a*) háromszöget „vízszintes” irányban két rácspont távolságával jobbra toljuk, a *c*) esetet kapjuk, aminek a berajzolt tengelyre vonatkozó képe a satírozott háromszög. Az *a*) ábra satírozatlan esetéből a *d*) úgy állítható elő, hogy a *B* pont körül az óramutató járásával megegyező irányban  $90^\circ$ -kal elforgatjuk, majd „vízszintesen” jobbra három rácspont távolságával eltoljuk. Ha az így nyert háromszöget a jelzett tengelyre tükrözzük, előállítjuk a satírozott alakzatot. Ha az *a*) háromszöget az *AB* oldalára tükrözzük, majd pedig a *B* pont körül az óramutató járásával ellentétes irányban  $90^\circ$ -kal elforgatjuk, akkor az *e*) esetet kapjuk; ennek *t*-re vonatkozó tükörképe a satírozott háromszög. Ha az *a*) helyzetű háromszöget az *A* pont körül az óramutató járásával megegyező irányban  $90^\circ$ -kal elforgatjuk, és „vízszintesen” jobbra két rácspont távolságával eltoljuk, az *f*) helyzetű háromszöget kapjuk, aminek a satírozott tengelyesen tükrözött képe. A *g*) eset *f*-ből a *b* egyenesre való tükrözéssel egyszerűen nyerhető. Előállíthatjuk *a*-ból is, csak több transzformáció egymás után való alkalmazásával: először az *A* pont körül az óramutató járásával azonos irányban  $90^\circ$ -kal elforgatjuk, majd pedig tükrözzük az *a*) ábrán bejelölt tengelyre; ha az így kapott alakzatot az *l* tengelyre tükrözzük, a satírozott háromszöget kapjuk. Az *a*) ábra háromszögét eltolva jobbra „vízszintesen” két rácspont távolságával, majd pedig tükrözve az *A* ponton átmenő, rácspontokra illeszkedő, „vízszintes” helyzetű tengelyre, a *b*) esetet kapjuk; ez utóbbinak tengelyesen tükrözött képe a satírozott.

Lényegében tehát 8 különböző háromszög feszíthető ki a háromszor hármas szög-es táblán.

Az egyes ábrasorozatokon belül a fent leírtakon kívül más utakon is el lehet jutni egyik kiválasztott esetből egy másikba, ebben nem törekedtem teljességre. A kapott 76 háromszögből — célszerűen — részalmazokat képezve csoportosításokat végeztethetünk a gyermekekkel: egybevágóság, szimmetria, vannak-e egyenlő oldalai, van-e derékszöge stb., lehetnek a szempontok.

CSÓTÓ LÁSZLÓNÉ  
Kisújszállás

## A szövegértő olvasás fejlesztése a 3. osztályban felzárkóztató programmal\*

Kisújszálláson tanítok a Kossuth Lajos Úti Általános Iskolában. Osztályomat (3. b) 1987 szeptemberé óta tanítom. Ekkor lettek 3. osztályosok. A létszáma 28 fő, összetétele vegyes. 7 nevelő-intézeti állami gondozott leány, 1 nevelőszülőknél lakó állami gondozott fiú és 20 „városi” gyerek. A 28-ból 10 cigány, és valamennyien fizikai dolgozók gyermekei. Ketten veszélyeztetett, tizenkétten hátrányos helyzetűek. Az osztály felénél a szülők nem sok gondot fordítanak a gyerekek felkészülésének ellenőrzésére, néhányan nem is tudnak segíteni, hisz maguk is nehezen végezték el az általános iskolát. Ezek a gyerekek igen nagy hátránnyal kerülnek az iskolába. S ha az olvasási képzsét elhanyagoljuk, a hátrányos helyzetű tanulók hátránya nem csökken a 8 év alatt, hanem növekszik, alapítja meg *Kádárné Fülöp Judit*. (Tanulmányok a neveléstudomány köréből 1975—1976. Akadémiai Kiadó, Bp. 1979. 148. l.)

Mivel elsősorban saját kitartásukon, akarataukon múlik, hogy hová jutnak el, az egyik legfontosabb fejlődési lehetőséget az önművelés adja. Az önművelődésnek pedig a szövegértő olvasás az alapfeltétele. A szövegértést és elemzést olyan szintre kell emelni, hogy a tanulók tudjanak szövegből önállóan tanulni, művelődni. Ezért tartottam fontosnak, hogy fejlesszem a szövegértő olvasást.

### *Tantervi követelmények az olvasás, szövegértés terén*

A korrigált magyar nyelv és irodalom tanterv bevezetését 1987. szeptember 1-jétől rendelte el a Művelődési Minisztérium minden évfolyamon, valamennyi anyanyelvi részterületen.

Az OPI 1978—84 között az anyanyelvi nevelés több területén végzett vizsgáldást. Többek között megállapította, hogy a tanulók anyanyelvi alapkészségeik és képességeik szintjét emelni kell. A tanterv ismerteti, melyek azok a minimumszintű követelmények, amelyek a továbbhaladáshoz feltétlenül szükségesek. Emellett optimumszinteket is megállapít.

A korrigált tantervben minden évfolyamon kiemelt hangsúlyt kap az értő olvasás és az olvasástechnika fejlesztése. Mindkét olvasási forma döntő jelentőségű. A magyar nyelv és irodalom tantárgy értékelésénél e kettő minden évfolyamon dominál az osztályozásban. 3. osztálytól az értő olvasás fejlesztésének anyagát, így követelményeit is kétféle szövegtípus, az ismeretterjesztő és a szépirodalmi köré csoportosítja a korrigált tanterv. A szépirodalmi szöveg megértését a szereplők és a hozzájuk kapcsolódó főbb események megnevezésén kívül az események színhelyével, idejével és sorrendjével is bizonyítani kell. A gondolategységek lényegének megfogalmazása illusztrációk alapján vagy önállóan követelmény 3. osztályban. Az ismeretterjesztő szöveg értését kérdések alapján lényeges információk kiemelésével kell bizonyítani. Tagolni kell a szövegeket sajátos szerkezetük szerint hiányos vázlat segítségével.

A követelményekből egyértelműen kiderül, hogy mit, milyen szinten és milyen körülmények között kell teljesíteni. Az ilyen fokú részletezéssel az volt a korrigált tanterv célja, hogy ráirányítsa a figyelmet az alapkészségek — közte a szövegértés — fejlesztésének kiemelt feladatára valamennyi évfolyamon.

\* A tanítók intenzív továbbképzésén (Jászberény) írt záródolgozat rövidített változata.

## A felzárkóztatásban részt vevő tanulók kiválasztása

Abból a célból, hogy kiválasszam a szövegértő olvasásból leggyengébbeket, egy felmérő lapot oldattam meg az egész osztállyal. Irodalmi szöveget választottam, Tolsztoj meséi közül *A két jó barát* című mesét. (Megtalálható Lev Tolsztoj *Medve a szekéren* című kötetben, Móra Kiadó—Kárpáti Kiadó, Budapest—Uzsgorod, 1977. 56. l.). A szöveget fóliára írtam, és kivetítettem az osztály falára. Így mindenki előtt ott állt a teljes szöveg. A szövegértést a táblára felírt kérdésekkel ellenőriztem. Az idő mindenki számára 35 perc volt. A *feladallapot* az OPI-ban készített 2. osztályos felzárkóztató programok és a 4. osztályos *Teljesítménymérő füzet* alapján állítottam össze:

1. Sorold fel a mese szereplőit! 3 pont
2. Válaszolj a következő kérdésekre!
  - a) Mi történt az erdőben a két jóbaráttal? 2 pont
  - b) Mit csinált az egyik? 2 pont
  - c) Mit tett a másik? 2 pont
3. Írd le számok felhasználásával, hogy az alábbi állítások a történet melyik szereplőjére vonatkoznak!
 

Az egyik barátra	1. futásnak eredt	
A másik barátra	2. kimentek az erdőbe	
A medvére	3. azt színlelte, hogy halott	
Mindkét barátra	4. felmászott egy fára	
Egyikükre sem	5. odébbment	
	6. ott maradt az úton	
	7. megszagolta az arcát	
	8. sírva fakadtak	8 pont
4. Állítsd időrendbe a mondatokat!
 

Az egyik gyerek felmászott a fára.  
A medve megszagolta, és otthagya.  
Két jó barát kiment az erdőbe.  
A másik gyerek lefeküdt az útra.

4 pont
5. Válaszd ki a szereplőket!
 

— egy medve  
— egy medve és két gyerek  
— két gyerek  
— két medve és egy gyerek

2 pont
6. Adj címet a mesének! 2 pont

A felméréskor a következő eredményeket kaptam: 21 tanuló megítélésem szerint elfogadható eredménnyel dolgozott. A határt 60%-nál húztam meg. Azoknak a tanulóknak a szövegértő olvasását kezdtem el intenzíven fejleszteni, akik nem érték el a 60%-ot. Nevük helyett (betűrendben) ezek a gyerekek:

- |           |     |
|-----------|-----|
| 1. tanuló | 48% |
| 2. tanuló | 44% |
| 3. tanuló | 48% |
| 4. tanuló | 56% |
| 5. tanuló | 52% |
| 6. tanuló | 56% |
| 7. tanuló | 40% |

(A továbbiakban is sorszámokkal hivatkozom rájuk!)



## A fejlesztés folyamata

Az első fejlesztési időszak 3 hétig, a második 2 hétig tartott. Olvasmányaink ekkor nemzeti történelmünk eseményeiről, kiemelkedő alakjairól szóló történetek, mondák, azaz irodalmi szövegek voltak.

Négy különböző feladattípust alkalmaztam, amelyek ciklikusan visszatértek.

### 1. feladattípus (kérdésre válaszadás gyakorlása):

Először evidens kérdéseket tettem fel. Ezek a kérdések elsőként csak szóra kérdeztek (a szereplő személyére, a történet helyszínére, idejére). Később 2-3 szóból álló szó szerkezetre, majd mondatra. Ekkor már lényegre irányuló kérdéseket is feltettem. Közben növeltem a szöveg mennyiségét is. A tanulók a feladat megoldását aláhúzással jelölték a szövegben.

### 2. feladattípus (a kérdezés gyakorlása):

A kérdezés gyakorlásánál felhasználtam a nyelvi, irodalmi és kommunikációs nevelés alternatív tanterv módszerét. (Tanítási program 1. osztály. Tankönyvkiadó, Budapest 208. l.) Először a minta alapján történő kérdezést gyakoroltattam. A mintát én adtam azzal, hogy megadtam a kérdőszót: (A *mit?*, a *miért?*, a *hogyan?* stb. szóval kérdezz!) Általában 2-3 mondatos szövegrészekre kérdeztek rá a tanulók. A kérdéseket mindig meg is válaszolták. Később a kérdezés már valóságos funkciót töltött be, a tudáshiányból adódott. Azokra az információkra kérdeztek rá, amelyeket nem tartalmazott a szöveg. Ez a kérdésfeltevés bizony sok gondot okozott tanulóimnak.

### 3. feladattípus (feleletválasztás):

Elég kedvelt feladattípus volt, amikor a megadott válaszok közül kellett kiválasztani a helyes vagy helytelen válaszokat. Kezdetben kevesebb, majd több válasz közül kellett válogatni.

### 4. feladattípus (szövegösszefüggések keresése):

Ez a feladattípus is sok gondot okozott. Egy-egy bekezdést kellett röviden megfogalmazni és a szövegből a lényeges gondolatot kiemelni.

Itt gyakoroltuk a vázlatpontok írását.

Terjedelmi okok miatt a foglalkozások tervét csak egyetlen rövid példával szemléltettem:

**Anyag:** Kinizsi c. monda (Ok. 191. old.)

Olvasd el az első bekezdést!

#### 1. Jelöld aláhúzással!

— Mikor történik a cselekmény?

— Hol történik a cselekmény?

— Kik a szereplők?

#### 2. Felelj a kérdésre szóban!

— Miért állt meg a vadászcsapat a malomnál?

— Mit tartott a vállán a széles vállú ifjú?

— Hogyan nézett szembe az urakkal?

#### 3. Olvasd el az utolsó bekezdést!

— Kérdezz a *hova?* kérdőszóval!

— A *mi lett?* szavakkal kezd a kérdést!

## Az első szakasz értékelése

Az első három hét után készítettem egy újabb felmérést. A feltételek hasonlóak voltak az első felmérésével, mindenkivel elvégeztettem a feladatot. Ismét Tolsztojmestét választottam, mely a *Medve a székéren* kötet 39. oldalán található. Címe: *Az oroszlán és az egér*. Ismét 35 percet biztosítottam a munkára. A feladatlap a következő volt:

1. Sorold fel a szereplőket! 3 pont
2. Válaszolj a kérdésekre!
  - Miért haragudott meg az oroszlán az egérre? 2 pont
  - Miért nevette ki az oroszlán az egeret? 2 pont
  - Hogyan segített az egér az oroszlánon? 2 pont
3. Kire vonatkoznak a következő megállapítások?
 

elpusztították	oroszlán
aludt	egér
felébresztette	vadászok
könyörgött neki	egyik sem
felmászott a fára	
megkötözték	
elrágta a kötelet	
ajándékot ígért	

8 pont
4. Állítsd időrendbe a mondatokat!
 

Az egér meghallotta az oroszlán ordítását,  
és elrágta a kötelet.  
Az egér kérlelni kezdte az oroszlánt, hogy engedje el.  
Aludt az oroszlán.  
Egy egér felébresztette.  
A vadászok elfogták, és megkötözték az oroszlánt.

5 pont
5. Melyik közmondás illik a meséhez?
  - a hazug embert hamarabb utoléri, mint a sánta kutyát.
  - Ki korán kel, aranyat lel.
  - Jótett helyébe jót várj!
  - Szegény, mint a templom egere.2 pont
6. Adj új címet a mesének! 2 pont

Az intenzíven fejlesztett tanulók a következő eredményt érték el:

1. tanuló	53%
2. tanuló	42%
3. tanuló	38%
4. tanuló	88%
5. tanuló	73%
6. tanuló	84%
7. tanuló	96%

A eredményből jól látszik, hogy a hét tanuló közül négynek sikerült a teljesítményszintjét jelentősen emelni. Ez az emelkedés 21—56%-ig terjed. Három tanuló teljesítménye nem változott, sőt a 3. számú tanulóé csökkent 10%-kal.

Azok közül, akik közben önálló munkával végeztek szövegértő munkát, ketten értek el gyengébb teljesítményt. Egyikük 50%-os, másikuk 61%-os eredményt ért el. A többiek 69—96%-ig teljesítettek. Az újabb kétheti fejlesztést második szakasznak neveztem el. Tovább folytattam a 7 tanuló fejlesztését, és kicsit nagyobb figyelmet szenteltem a második csoportból lemaradni látszó két tanulóknak.

## A felzárkóztató program értékelése

A fejlesztő program végén ismét felmértem tanulóim szövegértő teljesítményét. A *magoska* című Tolsztoj-mesét a *Medve a szekéren* című kötet 54. oldalán találtam. A feladattípusok azonosak maradtak, az idő 35 perc volt. A felmérés *feladatlapját* a következőképpen állítottam össze:

1. Sorold fel a szereplőket! 4 pont
2. Válaszolj a kérdésekre!
  - Hogyan ismerkedett Ványa a szilvával? 2 pont
  - Ki vállalta magára, hogy megette a szilvát? 2 pont
  - Miért mondta az apa, hogy a szilvától meg lehet halni? 2 pont
3. Kire vonatkoznak a megállapítások?
 

szilvát vásárolt	anya
meg akarta kóstolni	apa
nem ettek a szilvából	Ványa
Azt mondta: Én ettem meg.	Ványa testvérei
hazudott	senkire
meghalt	
kikérdezte a gyerekeket	
elcsent egy szemet	

8 pont
4. Állítsd időrendbe a mondatokat!
 

Ványa sírva fakadt.  
 Az anya szilvát vásárolt.  
 Az apa megkérdezte, ki ette meg a hiányzó szilvát.  
 Ványa elvett egy szemet, és megkóstolta.  
 Ványa megijedt, és elárulta magát.

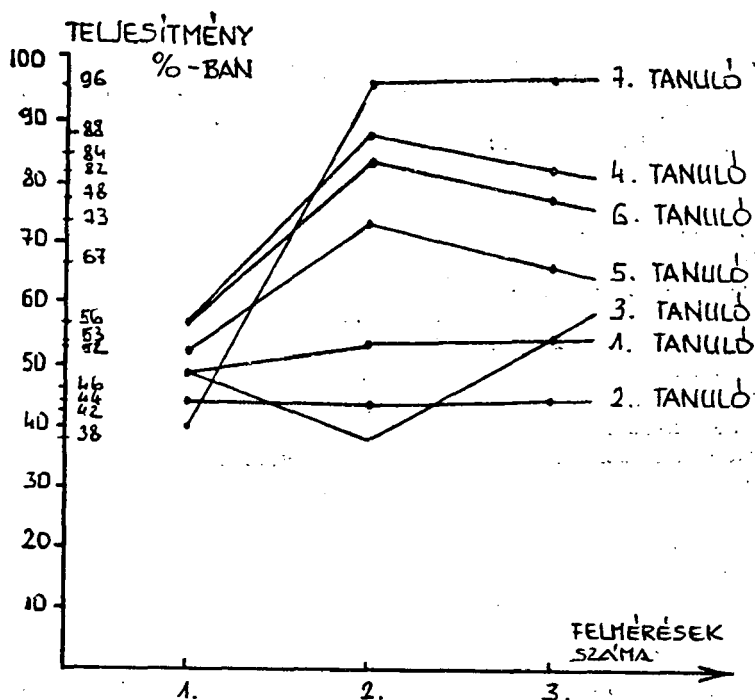
5 pont
5. Melyik mondás illik a történethez?
  - Amit ma megtehetsz, ne halaszd holnapra!
  - A hazug embert hamarabb utolérni, mint a sánta kutyát.
  - Jótett helyébe jót várj!
  - Ki korán kel, aranyat lel.
  - Jótett helyébe jót várj!2 pont
6. Adj új címet a mesének! 2 pont

Az eredmények a következők voltak:

1. tanuló	53%
2. tanuló	46%
3. tanuló	53%
4. tanuló	82%
5. tanuló	67%
6. tanuló	78%
7. tanuló	96%

A programban részt vevő hét tanuló közül négyenél alapvető teljesítményjavulást tapasztaltam. Három tanulót nem sikerült jelentősen fejlesztenem. Velük tovább kell folytatnom a fejlesztő munkát.

A következő grafikonon azt ábrázoltam, hogy kit hova sikerült eljuttatnom a felzárkóztatásban.



A kérdésre, hogy felzárkóztathatók-e a lemaradt tanulók, azt hiszem, nyugodtan válaszolhatok igennel. Eredményeim azt igazolják, hogy négy tanuló esetében jelentős javulás következett be. A nem vagy keveset fejlődőkről sem mondtam le, velük folytattam az intenzív fejlesztést. Meggyőződésem, hogy őket is ki lehet mozdítani helyzetükből, csak ehhez több időre van szükség.

61%-os és 71%-os teljesítményt nyújtott az a két tanuló, akik a középső felmérésnél lemaradni látszottak, a többiek ennél jobb eredményt érték el, 75–100%-ig. Tehát az osztály egészének teljesítménye sem csett vissza, sőt öt tanuló 100%-os eredménye itt is javulást mutat.

A feladatlapos felmérés mellett még egy vizsgálatot végeztem el. Kíváncsi voltam, hogy melyik feladattípust milyen eredménnyel oldanak meg a tanulóim, melyeket kell gyakrabban elővennem.

	1.	2.	3.
	felmérés %-ban		
Szereplők felsorolása	86,9	91,3	94,4
Kérdésre válaszadás	62,5	65,4	63,4
Kire vonatkozik?	67,4	79,6	86,5
Időrend	85,7	88,8	88,1
Feleletválasztás	85,7	85,1	100,0
Címadás	62,5	37,0	77,7
Összesen:	72,2	81,0	82,5

A táblázatból kitűnik, hogy a *kérdésre válaszadás* volt a legnehezebb tanulóim számára. A lényegre irányuló kérdések, melyek mély megértést és értelmezést is igényeltek, bizony még sok gondot okoztak. Például: Ki vállalta magára, hogy megette a szilvát? A címadás a másik feladattípus, melyet folyamatosan gyakorolni kell. Többségük ellátta ugyan címmel a történetet, de ezek a címek nem igazán rövidek, lényegre utalóak, és főként nem keltik fel az érdeklődést.

Az osztály összteljesítménye 5 hét alatt 10<sup>0</sup>%-kal nőtt. A begyakorolt feladattípusokban tehát jelentős fejlődést tapasztaltam. A második és harmadik felmérést kiegészítettem még egy feladattal, amit az értékelési rendszerbe végül mégsem vettem be.

*Az oroszlán és az egér* című mese utolsó feladata ez volt: „Te hogyan folytatnád a mesét? Írd le!”

Szerettem volna, ha a tanulók 1-2 mondatnál utalnak a *következményre*, mivel az előzmények és esemény szerinti folytatás a szöveg jó felfogását bizonyítja.

A *magocska* című történethez a következő feladatot adtam: „Miért vett szilvát az anya? Írj róla mondatokat!” Itt az *előzmény* megfogalmazását kértem. Mindkét feladat jó megoldására 4 pontot adtam. A következményre utalás 56,4<sup>0</sup>%, az előzmény megfogalmazása 37% lett. Mivel ezt a feladattípust nem gyakoroltuk, és az eredmény igen gyenge lett, mégsem vettem be a végső értékelésbe. Ezek a feladatmegoldások, azt hiszem, jól alátámasztják az osztályom képességeiről alkotott véleményemet. A jövőben ilyen feladatok megoldását is gyakoroltatnom kell majd velük. S ha majd értik is már, amit olvasnak, újabb feladat vár ráink: El kell érni, hogy önállóan is olvassanak. Fontos tehát, hogy felkeltsük a hátrányos helyzetű tanulóknál is az olvasás, az irodalom iránti érdeklődést, hiszen csak így tudnak hátrányukból lefaragni azokkal a társaikkal szemben, akik családjában a könyvek olvasása mindennapos program, akiknél az olvasás szükséglet.

#### IRODALOM

*Kádárné Fülöp Judit*: Olvasástanítás eredményei — szövegmegértés. = Tanulmányok a neveléstudomány köréből. 1975—76. Akadémiai Kiadó Budapest, 1979.

*Kádárné Fülöp Judit*: Az olvasás mint kommunikációs képesség. = Pedagógiai Szemle 1983. 2. sz.

*Nagy J. József*: Olvasásfejlesztés — változó felfogásban. = A Tanító, 1984. 10. sz.

*Petriné dr. Feyér Judit*: A magyar nyelv és irodalom tanterv bevezetésének tapasztalatai 2. rész. = A Tanító 1984. 2. sz.

*Végh Edit*: Korrekció a magyar nyelv és irodalom tantárgyban. = A Tanító 1987. 8. sz.

TAKÁCS GÁBOR  
Budapest

## Iskolai szintű feladatmegoldó verseny matematikából

Pedagógiai közgondolkodásunknak újra és újra előtérbe kerülő polémiája a tehetséggondozás szervezeti feltételeinek célszerű volta, módszertani kultúrájának fejlesztési igénye. Sajnos, nemcsak a megvalósítás módjában, hanem esetenként még a tehetségjegyeinek meghatározásában, felismerhetőségének voltában is ellentmondó állásfoglalások bizonytalanítják el a gyakorló pedagógusokat. Pedig a kiemelkedő adottságokkal rendelkező tanulók képességeinek fejlesztéséért, tehetségük kibontakozásának segíté-

séért (a vita kimenetelétől függetlenül) ott tehetünk a legtöbbet, ahol a fiatalok vannak. A ma és a közeljövő iskolájában. Társadalmi hasznosságát tekintve összemérhetetlen egymással annak megtétele, amire a rendelkezésre álló feltételek, szervezeti keretek között lehetőség van, és annak hangoztatása, hogy mit lehetne elérni, ha...

Napjainkban a tehetséggondozás két domináns területe a szakköri tevékenység és a versenyek. A versenyszellem kialakítása, az eredményorientált tevékenység akkor igazán hatékony, ha nem kampányfeladatnak tekintjük, hanem szervesen beépül a tehetséggondozás folyamatába. Ezt a célt folyamatos, egész tanévben tartó vetélkedők tölthetik csak be. (A továbbjutásos [kieséses] versenyek, ha időben széthúzzuk őket, a résztvevők többsége számára érdektelenné válnak.) Egész tanévben tartó, folyamatos tevékenységet biztosíthatunk iskolai szintű verseny szervezésével. Ennek, a havonta kitűzött feladatok megoldását igénylő versenynek iskolánkban már hagyománya van. Felső tagozaton két korosztályra bontva (5. és 6., valamint 7. és 8. osztályosok) kezdjük a versenyeket, majd az örvendetes tanulói érdeklődés és a matematika munkaközösség tagjai közötti arányosabb munkamegosztás érdekében az 1987/88-as tanévtől kezdve már évfolyamonként külön-külön rendezzük a versenyt. Így jobban figyelembe vehető a tanulók előzetes ismereteinek tartalma is. Az egyes évfolyamok versenyéért pedig az a tanár felel, aki azon az évfolyamon legtöbb osztályban tanítja a matematikát.

Mivel a versenyen önkéntes alapon általában a tantárgyi követelményeket legeredményesebben teljesítő tanulók vesznek részt, ezért a versenyen olyan feladatok kitűzésére is lehetőség van, amelyek alkalmasak a tananyag elmélyítésére, esetleges kibővítésére, az önálló logikus gondolkodásra nevelés, az absztraháló képesség fejlesztésére, a találékonyság és az ötletesség fejlesztésének időigényes — a tanórai kötıtségek miatt esetleg ott nem alkalmazható — változatainak gyakorlására.

A feladatmegoldó verseny célja röviden összefoglalva úgy fogalmazható meg, hogy mindazon feladatok megvalósításának elősegítése mellett, amelyet a tanterv a matematikatanítás céljaként megjelöl, kiemelten a következő területekre irányul:

- Tehetséges tanulók tananyagot meghaladó tevékenységének motiválása, irányítása.
- A tanulók problémamegoldási készségének — a szűk tantárgyi kereteken túlmenően is, mint az általános műveltség részének — fejlesztése.
- Segíteni a tanulókat a rendezett, megfelelő külalakú munka megszokásában, a feladatokkal kapcsolatos ötleteik tömör, lényegre törő leírásának megtanulásában.
- Az eredményes erőfeszítést kísérő sikerélmény nevelő hatásának kiaknázása.

A gyerekeknél gyakran kibogozhatatlanul összefonódik a tárgyra-tantárgyra irányuló őszinte érdeklődés, a megszállottakra jellemző erőfeszítés és társaik elhagyásának, a pusztá kitűnni vágyásnak az indítéka. De talán nem is fontos kibogoznunk. Hiszen az indítéktól függetlenül a tényleges erőfeszítések az alapjai a fejlődésnek, az önmegvalósításnak. Ezért fontos nevelői feladatnak tartom, hogy tanítványaim közül minél többen részt vegyenek legalább az iskolai szintű feladatmegoldó versenyen.

Iskolánk lakótelepi iskola. Több mint tizenöt éves, így egy már belakottnak tekinthető lakótelep tizenéveseinek tevékenységére vonatkoznak tapasztalataim. A működési feltételekről alkotott képhez talán még az is hozzátartozik, hogy iskolánk 700 tanuló számára épült, de — annak ellenére, hogy tanulólétszámunk csökkenő tendenciát mutat — eddig minden tanévben tanulóink létszáma több volt, mint ezer fő. Öt hatodik osztályunk van, amelyekbe összesen 128 tanuló jár. Ezért reálisnak tartjuk, hogy havonta a hatodikosok versenyén eredményesen szereplők között legfeljebb tíz 5-ös érdemjegyet szétoszszunk. Ez osztályonként átlag havonta kettő 5-ös érdemjegyet jelent. Tudjuk, hogy ez külső motiváció, de tanítványaink többségének erre is szüksége van. Örölnénk — és igyekszünk minden tőlünk telhetőt megtenni érte —, ha több olyan tanítványunk volna, aki csupán a problémamegoldás öröméért foglalkozna a matema-

tikával, de sajnos, kevés ilyen tanuló van. Mivel azonban a fejlődés alapfeltétele a tevékenykedés, ha másként nem sikerül, az ötös érdemjegy szerzésének lehetőségével készítjük a többieket problémamegoldásra.

A kitűzött feladatokat ellenőrizhetetlen körülmények között oldják meg a versenyzők, így idegen segítséget felhasználó és másolt munkák is előfordulnak. A másolatok nagy tömegben való gyártását — aminek a tanulók fejlődéséhez nyilván nincs köze, sőt nevelési szempontból is káros — úgy előzzük meg, hogy az egyes feladatokra kapható pontszámot a beadott helyes megoldások között egyenlő arányban szétosztjuk. Ha egy 40 pontos feladatra 4 jó megoldás érkezik, egy-egy megoldó 10 pontot kap, ha 16 jó megoldás érkezik, akkor egy-egy megoldó 2,5 pontot kap. Így aki munkáját odaadja másolásra, az egyúttal pontjainak egy részét is odaadja társának. Nyilván ebben a rendszerben csak tökéletesen jó vagy nem jó megoldás létezik. A hiányos megoldások nem kapnak pontot. Természetesen nemcsak a végeredményt értékeljük, hanem a megoldás menetét, az indoklást is. Minden feladat megoldását külön lapon kérjük, a papírnak csak az egyik oldalára írva. Ez egyrészt az értékelést könnyíti, másrészt a jó megoldás bemutatása miatt szükséges. A legszebb, legötletesebb megoldásokat (de minden feladatra legalább egyet) közszemlére tesszük. Ez is motiváló tényező. A versenyzők által szerzett pontokat egész évben folyamatosan összeadjuk, és az év végi értékelésen kívül 30 pontonként egy-egy 5-ös érdemjegyet adunk. Tapasztalataink szerint ezek az ötösök nem okoznak a tanulók egész évi munkájának értékelésénél feszültséget, mert az ötösök többségét azok a tanulók szerzik meg, akik egyébként is ötös osztályzatot érnének el matematikából. Matematikából a követelményeket nehezen teljesítők esetében az idegen segítség problémáját a kitűzött feladatok színvonala oldja meg. Ugyanis hosszabb távon a feladatok megoldására fordított energia többnek bizonyul, mint amennyivel eredmény érhető el a tantervi követelmények teljesítése vonatkozásában. Egy-egy feladatra kapott pontokból esetlegesen szerzett ötös érdemjegy az egész évi összképet lényegesen nem tudja megváltoztatni. A pontok megosztásának módszere a másolt dolgozatok javításának felesleges munkájától is megkíméli az adott évfolyam versenyéért felelős tanárt.

Tudom, öt osztály tanulói nem tekinthetők reprezentatív mintának, a kitűzött feladatok többsége nem egyszerű a matematikatanárok számára (de a gyerekeknek igen). Ennek ellenére remélem, hogy a feladatok és a megoldási statisztika közreadása néhány ötlet és szintezési (a feladat pontértékének kitűzéskor történő meghatározása) vonatkozásban segítséget jelent a kollégáknak. Az egyes feladatok után következő számok rendre a feladat pontértékét, a beadott megoldások számát, a jó megoldások számát, egy-egy jó megoldásért járó pontszámot jelentik, iskolánk hatodik osztályosainak 1987/88. tanévi versenyén. A jó megoldások számával kapcsolatban ismételtelen szükségesnek tartom felhívni a figyelmet arra, hogy ebbe a kategóriába csak valamennyi rész-kérdésre helyes eredményt adó, indoklást tartalmazó, hibás állítást nem tartalmazó (még a megoldás sikerét nem befolyásoló esetekben sem) munkák kerültek.

## SZÉPTEMBER

- (1) Az egyik hatodik osztályban 11 fiú van és 8 gyerek napközis. Mekkora része a napközis lányok száma a napközis fiúk számának, ha azoknak a száma, akik fiúk vagy napközisek, 16?

$$30 - 12 - 7 = 4,29$$

- (2) Ha  $m$  és  $n$  pozitív egész számok, és  $n$  kisebb, mint  $m$ , akkor melyik nagyobb:

$$\frac{m+3n}{n} \quad \text{vagy} \quad \frac{3m+n}{m} ?$$

$$30 - 17 - 12 = 2,5$$

- (3) A rádióban növekedő sorrendben mondják be a lottó nyerőszámait. Mikor Tibor meghallotta a második számot, felkiáltott: hurrá ötösöm van!  
 a) Mit állíthatunk ennek a hétnek a nyerőszámairól?  
 b) Hányféleképpen fordulhat elő ilyen helyzet?  
 30 — 14 — 7 — 4,29

- (4) A Vidám Park óriáskereke húsz gondolájának  $\frac{2}{5}$  részében csak családtagok ülnek. A maradék gondolák  $\frac{3}{4}$  részében legalább egy személy nem családtag, de gondolánként mindenki ismeri egymást. A többi gondola mindegyikében ülnek olyanok is, akik nem ismerik egymást. A szóban forgó menetben hány olyan gondolája van az óriáskeréknek, amelyekben olyan személyek is ülnek, akik nem ismerik egymást?  
 30 — 15 — 9 — 3,33

- (5) Milyen számjegyek állhatnak a betűk helyén?

$$\begin{array}{r} \text{AB} \quad \text{DEF} \\ \text{AB} \quad \text{DEF} \quad \text{HI} \\ + \text{AB} \quad + \text{DEF} \quad + \text{KI} \\ \hline \text{CCCC} \quad \text{GGGF} \quad \text{LLI} \end{array}$$

Feladatonként a különböző betűk különböző számjegyeket, az azonos betűk azonos számjegyeket jelentenek!

- 40 — 23 — 14 — 2,86  
 (6) Ágnes öt különböző fagyaltból választhat egy háromgombócos adagot. Hányféle lehetősége van a választásra, ha az adagolás sorrendje Ágnes számára közömbös?  
 60 — 12 — 6 — 10  
 (7) Egy raktárból 21 egyenlő nagyságú hordót kell elszállítani 3 tehergépkocsinak. A hordók közül hét tele van, hét félig, hét pedig teljesen üres. Hogyan rakjuk fel a hordókat, ha a folyadékot nem lehet a hordókból áttölteni, de a tehergépkocsik mindegyikét egyformán célszerű megterhelni?  
 80 — 18 — 13 — 6,15

## OKTÓBER

- (1) Különböző mérésekre vonatkozó feljegyzésekből valók a következő adatok:

$$m_{\text{Cu}} = 24,13 \text{ kg}$$

$$m_{\text{Pb}} = 24,130 \text{ kg}$$

$$a) \text{ Biztos, hogy } m_{\text{Cu}} = m_{\text{Pb}}?$$

$$b) \text{ Lehetséges-e, hogy } m_{\text{Cu}} < m_{\text{Pb}}?$$

$$c) \text{ Lehet-e 5 grammal nagyobb különbség a szóban forgó réz és ólom tömege között?}$$

$$20 — 17 — 2 — 10$$

- (2) Egy literes és egy 7 literes demizson mustot hoztam a szüretre. A must felét testvéremnek adnám, de az ő üres demizsonja 19 literes. Szétoszthatjuk-e a mustot, ha nincs több edényünk?  
 70 — 11 — 8 — 8,75

- (3) Jókai Mór, „Az arany ember” írója, 1825. február 18-án született, 1904. május 5-én halt meg.  
 Hány napot élt?  
 60 — 23 — 7 — 8,57

- (4) Egy, a közelmúltban átadott kilencemeletes házban három Halász és két Vadász vezetéknevű család is lakik. A postás még csak a szülők nevét ismeri, pedig jó volna, ha tudná, hogy az egyes családok gyermekeinek mi a keresztnéve, ugyanis három emelet és ajtószám nélküli levelet hozott: Halász Etelkának, Halász Klárinak és Vadász Leventének. Hányféleképpen dobhatja be a leveleket a postaládába, ha még azt sem tudja, hogy Etelka és Klári testvérek-e?  
 50 — 18 — 3 — 16,67



- (5) Egy falióra öt másodperc alatt üti el a 6 órát.  
Mennyi idő alatt üti el a 12 órát?  
20 — 24 — 7 — 2,86
- (6) Egy út mellett 15 fa van, amelyek közül bármelyik két szomszédos fa távolsága egyenlő. Tibor és Tamás versenyt futott az úton: az első fától indultak, és a tizenötödik fa volt a cél. Melyikük futott gyorsabban, ha Tibor 9 s alatt ért a kilencedik fához, Tamás pedig 6 s alatt a hatodik fához?  
40 — 18 — 5 — 8
- (7) A büfében 3 Ft-os és 4 Ft-os nápolyi szeleteket lehetett kapni. Tibor ezekből akart vásárolni úgy, hogy vagy csak az egyik féléből vesz, vagy mind a kétféléből, de valamennyi pénzét elkölti. Akárhogyan próbálkozott is, sehogysem sikerült elérnie azt, hogy pénze pontosan fedezze a kiválasztott nápolyi szeletek árát.  
Legfeljebb mennyi pénze lehetett Tibornak, ha tudjuk, hogy forintos érménél kisebb címletű pénze nem volt, és 25 Ft-nál kevesebb pénze volt?  
40 — 12 — 5 — 8

## NOVEMBER

- (1) Egy gyorsvasút két végállomása közötti utat mindegyik vonat 70 perc alatt teszi meg, és a végállomásokon 10 percig tartózkodik. A gyorsvasút két végállomásáról azonos időpontokban indítják a szerelvényeket.  
Legfeljebb hány szerelvény közlekedhet a gyorsvasúton, ha a végállomásokon egyszerre csak egy-egy szerelvény tartózkodhat?  
30 — 18 — 3 — 10
- (2) Az egyik hatodik osztályban 28 tanuló írt magyar nyelvtani dolgozatot. Tollbamondáskor egy gyerek 13 hibát csinált, a többiek kevesebbet. Bizonyítsd be, hogy van legalább három olyan tanuló az osztályban, aki ugyanannyi hibát csinált!  
70 — 22 — 8 — 8,75
- (3) A következő összeadásoknál minden betű egy-egy számjegyet helyettesít. Azonos betűk különböző számjegyeket jelentenek.  
Határozd meg az egyes betűk értékét!
- a)

	A	B	C
+	A	B	C
	D	5	9.6

b)

	A	B	C	D
+	A	B	C	D
	2	2	0	9.5
- 20 — 28 — 13 — 1,58
- (4) Egy alkalommal a Bécsbe tartó szárnyashajón 12 magyar, 8 felnőtt férfi, 9 külföldi fiú, 7 magyar gyerek, 12 fiú, 5 magyar férfi (beleértve a magyar fiúkat is!) és 5 külföldi nő (beleértve a külföldi lányokat is!) utazott.  
Hány utas volt a szárnyashajón?  
60 — 11 — 6 — 10
- (5) A Közlekedési szabályok (KRESZ) szerint:  
Kerékpáron egy tíz éven aluli gyermek szállítása megengedett. Azonban a szállítást csak 18. életévét betöltött személy végezheti. (Kivétel az ennél fiatalabb korú családanya, ha saját gyermekét szállítja.)  
Hány éves lehet Lacika és édesapja, ha  
— együtt 27 évesek,  
— Lacika már betöltötte a 3. életévét,  
— a KRESZ szabályai nem tiltják, hogy Lacikát édesapja szállítsa?  
40 — 17 — 10 — 4

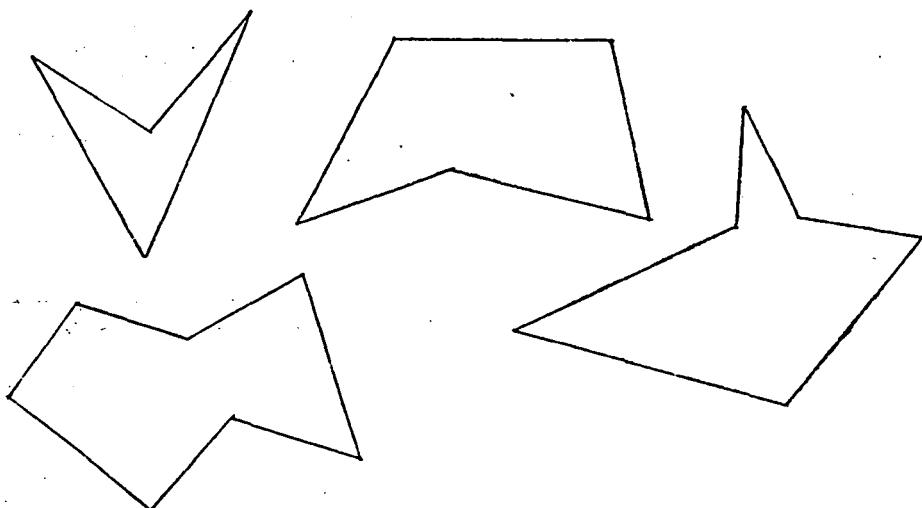
- (6) Péter, Tibi és Márta megegyeztek, hogy mindegyikük választhat 6-6 könyvet a többiek könyvei közül.

a) Legfeljebb hány könyv került új tulajdonoshoz?

b) Legalább hány könyv kerülhetett új tulajdonoshoz?

30 — 22 — 15 — 2

- (7) Hova rajzolható ezekbe a nem konvex sokszögekbe egy-egy olyan szakasz, amely azokat konvex részekre osztja?



50 — 24 — 4 — 12,5

## DECEMBER

- (1) Hány nap van

a) mikulás és karácsony között?

b) karácsony is mikulás között?

30 — 27 — 12 — 2,5

- (2) A nagyszünetben az orvosi rendelőbe kell mennie azoknak a tanulóknak, akik szemüvegesek vagy sportkörre járnak. A 28-as létszámú osztályból legalább és legfeljebb hányan maradhatnak a teremben, ha 7 gyerek visel szemüveget, 12-en járnak sportkörre, és aznap nem hiányzik senki?

Készíts halmazábrát! (Halmazábrákat?)

60 — 13 — 8 — 7,5

- (3) Egy betegnek az orvos olyan gyógyszert írt fel, amelyből kétóránként kell bevennie egy darabot. Mennyi idő alatt fogyott el öt tablettát?

- (4) Az egyik városban lakó orvosnak három különböző faluból áll a körzete. Ezeket a helységeket akár Igazfalvának, Hazugfalvának és Félhamisfalvának is nevezhetjük. Ugyanis Igazfalva lakói arról nevezeteseek, hogy mindig igazat mondanak, Hazugfalva lakói arról, hogy mindig hazudnak, Félhamisfalva lakói pedig felváltva mondanak igazat és hazugságot: beszédükben igazságra mindig hazugság, hazugságra mindig igazság következik.

Egyik este csengett a telefon:

— Doktor úr, jöjjön gyorsan, haldoklik az anyósom!

— Melyik faluban lakik? — kérdezte az orvos.

— Félhamisfalván — válaszolta a telefonáló.

Melyik faluba menjen az orvos?

30 — 12 — 7 — 4,29

- (5) Péter szülei újra akarják tapétázni a nappalit és a két felszobát. A család ötféle tapéta közül választhat.

Hányféleképpen dönthetnek?

— ha ragaszkodnak ahhoz, hogy mindhárom helyiségben különböző legyen a tapéta;

— ha izlésüknek megfelelő, hogy két helyiségben egyforma lesz a tapéta;

— ha megelégszenek azzal, hogy mind a három helyiség falait ugyanolyan tapétával borítsák.

60 — 18 — 10 — 6

- (6) Egy új iskolában a földszinten 32, az első és a második emeleten 25-25 ajtó van. Állapítsd meg, hogy hány darabot kell vásárolni az egyes számjegyekből, ha az első emeleten 101-gyel, a második emeleten 201-gyel akarjuk kezdeni az ajtók megjelölését!

40 — 14 — 8 — 5

- (7) A következő két szám egy-egy számjegyét letakartuk:

57 ■ 853

72 ■ 853

Milyen számjegyek állhatnak a letakart helyeken, ha

— a két hatjegyű szám egyenlő?

— az első hatjegyű szám a nagyobb?

— a második hatjegyű szám a nagyobb?

60 — 17 — 9 — 6,67

## JANUÁR

- (1) A következő szorzásnál minden betű egy-egy számjegyet helyettesít. Azonos betűk azonos számjegyeket, különböző betűk különböző számjegyeket jelentenek.

Írd fel a szorzást számjegyekkel is!

AB · CB

ACC

AB

CEDC

40 — 22 — 13 — 3,08

- (2) Egyik osztálytársatok édesanyja egy ötszáz forintossal ment el vásárolni. Két egyforma játékot vett. Hazafelé induláskor elgurult egy pénze, de nem találta meg. Kettőszáztizennégy forintja maradt.

Mennyibe kerülhetett egy játék?

30 — 24 — 16 — 1,88

- (3) Az Amerikai Egyesült Államokban a 30. évenkénti középiskolai matematikai versenyvizsgán 30 tesztfeladatot kellett megoldaniuk a versenyzőknek. A versenyzőknek 90 perc állt rendelkezésükre ahhoz, hogy a feladatonként megadott öt különböző végeredmény közül megjelöljék az egyetlen helyes megoldást. A versenyzők által elért pontszámot a  $4H - R + 30$  képlet adta meg, ahol H a helyes, R pedig a rossz válaszok számát jelöli. A megszerezhető legkevesebb pont 0, a legtöbb 150 volt. E két határ között — hat szám kivételével — elvileg bármely egész pontszámot el lehetett érni.

Melyik az a hat 150-nél kisebb természetes szám, amelyet nem lehetett elérni a versenyen?

80 — 8 — 1 — 80

- (4) Az egyik hatodik osztály 35 tanulója közül 25 gyerek leány, és 12 olyan gyerek van, aki szemüveges. Az osztályba járó fiúk között 7 olyan gyerek van, aki nem szemüveges. Mekkora részét képezi a szemüveges leányok száma a leányok számának és mekkora részét a szemüvegesek számának.

40 — 18 — 10 — 4

- (5) A legtöbb városban a helyi járatként közlekedő autóbuszokon és villamosokon a menetjegyet lyukasztással kell érvényesíteni. A menetjegyen levő 9 számozott kis négyzetből egyet, kettőt, hármat vagy négyet lyukaszt a kezelőszerkezet a beállítástól függően.

Legfeljebb hányféle lyukasztásra lehet egy ilyen szerkezetet beállítani?

60 — 16 — 12 — 5

- (6) Egy mozi pénztárosa a következő elszámolással küldte postára a pénzt:

12/500      6 000,— Ft

28/100      2 800,— Ft

10/50        500,— Ft

50/20       1 000,— Ft

104/10      1 040,— Ft

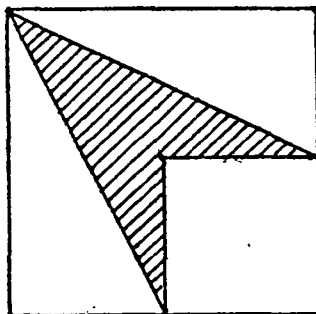
100/2        200,— Ft

11 440,— Ft, azaz Tizenegyezer-ötszáznegyven forint.

Mennyi lehetett a bevétel, ha másnapra a kasszában legfeljebb 500,— Ft váltópénz maradhat?

30 — 17 — 8 — 3,75

- (7) A vonalkázott négyszög területe mekkora része a nagyobbik négyzet területének?



20 — 16 — 13 — 1,54

## FEBRUÁR

- (1) Kati néninek éppen most adják ki a fizetését.

— Kevés aprópénzem van, ezért „a lehető legkevesebb darabban adom oda a pénzt” — mondja neki a pénztáros.

— „Igen, ebből senkinek sem tudnék felváltani semmilyen pénzdarabot sem” — állapította meg Kati néni.

Ugyanazt jelenti-e a két aláhúzott állítás?

30 — 17 — 15 — 2

- (2) Kétféle négyzetünk van. Az egyik területe négyszer akkora, mint a másiké. Hogyan lehetne ezekből pontosan hat darabnak a felhasználásával négyzetet összeállítani?

30 — 14 — 12 — 2,5

- (3) A kétpárevezős csónakok versenyén négy pár indult.

Eva és párja szerezte meg az első helyet,

Dóra és párja az első három helyezés egyikét érte el,

Judit a párjával másodiknak ért célba,

Ildikónak Vera volt a párja,

Kati és párja a második helyre került,

Tímea és párja, Márta gyorsabb volt, mint Vera és párja.

Melyik versenyzőnek ki volt a párja, és milyen sorrendben érkeztek a célba?

40 — 17 — 11 — 3,64

- (4) Egyszerre két kockát feldobva: mi a valószínűbb?

Az összeg páros szám lesz, vagy az, hogy az összeg páratlan szám lesz?

40 — 15 — 14 — 2,86

- (5) Egy matematika feladatmegoldó versenyen három feladat volt kitűzve. A feladatok megoldási statisztikájából a következő adatok ismertek:

Az első feladatot megoldotta	12 tanuló
a második feladatot megoldotta	16 tanuló
a harmadik feladatot megoldotta	13 tanuló
az elsőt és másodikat megoldotta	6 tanuló
az elsőt és harmadikat megoldotta	7 tanuló
a másodikat és harmadikat megoldotta	8 tanuló
mind a három feladatot megoldotta	5 tanuló
egyik feladatot sem tudta	3 tanuló

Hány tanuló vett részt a versenyen?

50 — 18 — 12 — 4,17

- (6) Egy társaság tagjai találkozáskor mindig kezet fognak. Mégpedig mindenki mindenkivel kezet fog.

Hogyan függ a kézfogások száma attól, hogy hányan találkoznak? Milyen összefüggéssel írható le az emberek és a kézfogások száma közötti kapcsolat?

70 — 14 — 6 — 11,67

- (7) 1986. január elsején Magyarországon a 18 éves nők száma ezresekre kerekítve 69 ezer, a 18 éves férfiak száma ezresekre kerekítve 74 ezer volt.

a) Mennyi lehetett a 18 éves személyek száma?

b) Mennyi lehetett a 18 éves férfiak és nők száma közötti különbség?

40 — 16 — 8 — 5

## MÁRCIUS

- (1) Három testvér kecskéken és kecskegidákon osztozik. Tíz kecskének egy-egy gidája van, tíznek kettő-kettő és tíznek három-három.

Hogyan oszthatják el ezeket úgy, hogy mindegyik testvérnek ugyanannyi kecske és ugyanannyi gida jusson, de egyetlen gidát sem választhatnak el az anyjától?

60 — 18 — 10 — 6

- (2) Ismeretes, hogy egy szakasznak egy síkra merőleges vetülete nem nagyobb a szakasznál. Érvényes-e hasonló állítás a szögekre? Igaz-e, hogy egy szögnek egy síkra eső merőleges vetülete kisebb a szögnél, vagy egyenlő vele?

40 — 9 — 3 — 13,33

- (3) Egy repülőgépen nők, férfiak és gyermekek utaztak. A 87 utas közül 43 nő és 28 férfi volt, 16-an voltak magyarok.  
Legfeljebb hány magyar nő utazhatott a gépen, ha a férfiak és a gyerekek között is volt magyar?  
50 — 12 — 8 — 6,25
- (4) Péter a megyei kerékpárverseny döntőjéről mesélte: Amikor beértem a célegyenesbe, nem volt ott rajtam kívül versenyző, de akkor már a versenyzők 2/5 része már célbaért, a fele viszont még mögöttem volt.  
Hányadik helyen végzett Péter, ha a célig már nem előzte meg senki?  
50 — 17 — 11 — 4,55
- (5) Öt jóbarát együtt szeretne nyaralni, de a turistaházban már csak három szabad hely van. Így is elmennek, akiknek nem jut hely a turistaházban, azok majd sátoroznak a kempingben. Abban azonban nem tudnak megegyezni, hogy ki aludjon a turistaházban és ki legyen kempingező.  
Hányféleképpen választhatják ki a turistaházban alvó három személyt és hányféleképpen a kempingezőket?  
40 — 18 — 12 — 3,33
- (6) Hányat üt a falióra egy nap alatt, ha a negyed, fél és a háromnegyed órákat is jelzi egy, kettő, valamint három ütéssel?  
30 — 18 — 13 — 2,31
- (7) A parlamentben dolgozó tolmácsok közül, aki tud franciául, az tud angolul is. Aki tud angolul, az oroszul és németül is beszél.  
Vannak-e olyanok, akik mind a négy nyelvet értik?  
30 — 21 — 16 — 1,88

## APRILIS

- (1) Tímea öccsével, a 4 éves Tamással játszott. Rövid idővel fél 5 után eszébe jutott, hogy beteg osztálytársának megígérte: még öt óra előtt elviszi neki az asznapi leckét. Tamás kérte nővérét, hogy ne maradjon ott sokáig. Tímea megígérte, hogy amire az óra mutatói helyet cserélnek (azaz amikor a percmutató odaér, ahol most az óramutató van és fordítva), akkor már otthon lesz. Filccel meg is jelölte az óra számlapján a mutatók helyét. Tamás jóformán mindig az órát nézte, annyira várta nővérét. Tímea megtartotta ígéretét.  
Legfeljebb mennyi ideig lehetett távol Tímea?  
60 — 11 — 6 — 10
- (2) Egy moziban 480 ülőhely van. A belépőjegyek ára a következő: Zártszék 12 Ft, zsöllye 18 Ft, erkélypáholy 24 Ft és a karzatülés (ezek is az erkélyen található) 18 Ft. Amikor minden jegy elkelt, a bevétel 8328 Ft, amiből 3072 Ft az erkélyre eladott jegyek árának összege.  
Hány hely van a földszinten, mennyivel több a zsöllyék száma a karzatüléseknél?  
40 — 7 — 1 — 40
- (3) Azok a gyerekek, akik Péter születésnapjára összejövetelén tortát és szendvicset ettek, mind ittak málnaszörpöt is, és csak ők ittak málnaszörpöt. Azok a gyerekek, akik kólát ittak, mind ettek szendvicset és pogácsát is.  
Ittak-e málnaszörpöt azok a gyerekek, akik kólát ittak és tortát ettek?  
50 — 13 — 5 — 10

- (4) Egy kancsóban tej és egy pohárban feketekávé van. A kancsóból egykanálnyi tejet öntünk a feketekávéba, majd jól elkeverjük. Az így kapott tejezett feketekávéból ugyanekkora kanálnyt öntünk át a tejeskancsóba. A kancsóból került-e át több tej a pohárba, vagy a pohárból került-e át több feketekávé a kancsóba?

20 — 13 — 4 — 5

- (5) Sándor három üveg, József öt üveg szörpöt vitt magával a kirándulásra, míg Benedeknek nem volt egy korty itala sem. Egyenlően fogyasztottak mindhárman a szörp-ből, ezért fizetség fejében Benedek adott társainak nyolc matricát. Hogyan kell igazságosan megosztoznuk a matricákat?

40 — 9 — 2 — 20

- (6) Az osztályból 15 tanuló jár sportkörre, 21 tanuló énekkarra. Minden gyerek a két foglalkozás közül legalább az egyiket részt vesz.

a) legalább hány tanuló jár az osztályba?

b) Legfeljebb hány tanuló jár az osztályba?

c) Egy alkalommal a sportkörösök versenye azonos időpontban volt az énekkar szereplésével. Ekkor öt gyereknek egyszerre mindkét helyen ott kellett volna lennie. Hányan járnak az osztályba?

60 — 13 — 5 — 12

- (7) Mikor Éva üdülni volt, 9 alkalommal esett az eső, de vagy csak délelőtt, vagy csak délután. Volt még 7 derűs délelőtt és 8 derűs délután.

Hány napig tartott Éva üdülése?

30 — 14 — 8 — 3,75

## MÁJUS

- (1) Éva édesanyja és édesapja együtt éppen akkor lesz 100 éves, amikor édesapja életkora éppen egyenlő lesz édesanyja életkora felével és Éva életkorának összegével. Ekkor mindhárunk életkora tözsszám lesz. Hány éves lesz ekkor Éva?

60 — 12 — 7 — 8,57

- (2) Egy hajó hosszának, a hajóskapitány évei számának és gyermekei számának szorzata 11 234. (Mindhárom szám egész szám.)

Hány éves a kapitány?

30 — 13 — 11 — 2,73

- (3) Egy üdülőhajó 99 kabinjának minden helyét elfoglalta a 245 utas. A kabinok ket-tő-, három-, illetve négyszemélyesek voltak, mégpedig ötször annyi kétszemélyes kabin volt, mint négyszemélyes.

Mennyi volt a kétszemélyes, mennyi a háromszemélyes és mennyi a négyszemélyes kabinok száma?

40 — 11 — 8 — 5

- (4) Egy alföldi falu postása munkanapokon mindig ugyanakkor indul az autóbusz-megállóhoz a küldeményekért. A busszal egy időben szokott odaérni, és rögtön indul vissza a postaszákkal. Egy alkalommal az autóbusz korábban érkezett, ezért a posta felé tartó egyik utas szívésségből magával vitte a postaszákokat. Az utas és a postás az autóbusz érkezése után 4 perccel találkozott. A postás átvette a küldeményeket, azonnal visszafordult, így a szokásoshoz képest 10 perccel előbb érkezett a postá-hoz.

Hány perccel érkezett korábban a szokásosnál ezen a napon az autóbusz?

70 — 15 — 11 — 6,36

- (5) Mari néni egy kosár tojást vitt eladni a piacra. Az első vevő megvette a tojások negyedrészt és még három darabot. A második vevő megvette a maradék tojások harmadrészt és még két darabot. A harmadik vevő megvette a maradék tojások felét és még egy darabot. Az utolsó vevő a megmaradt 21 tojást vette meg.

Hány tojást vitt Mari néni a piacra?

50 — 14 — 3 — 16,67

- (6) Egy embernek legfeljebb 250 000 hajszála van. Legalább hány olyan ember él egy kétmillió lakosú városban, akiknek pontosan ugyanannyi hajszála van?

20 — 12 — 5 — 4

- (7) Az egyik napközis csoportba érdekes véletlen következtében csak kétféle haj-, illetve szemszínű gyerek jár. Mindegyik gyerek haja szőke vagy fekete, s mindegyikük szeme színe kék vagy szürke. A felsorolt haj-, illetve szemszínnek valóban elő is fordulnak.

Egy játékhoz két olyan gyereket keresünk, akiknek a hajszíne és a szemszíne is különböző. Biztosan találunk-e ilyen gyereket?

Meggyőződésem, hogy az egész tanévben tartó folyamatos iskolai feladatmegoldó versenyek szervezésével járó többletfeladatok vállalkozásának is szerepe van abban, hogy rendszeresen találkozhatunk iskolánk tanulói nevével a Középiskolai Matematikai Lapok pontversenyeinek, az Élet és Tudomány „Gondolkodás iskolája” évenként megrendezett versenyének, a TIT Budapesti és Pest megyei Matematikai Szakosztálya feladatmegoldó versenyének eredményhirdetésein. Nyilván e tény motiváló hatása is fontos, bár a helyezésnél fontosabb a problémafejtés mint tevékenység fejlesztő hatása, és az a tény, hogy a tanuló tehetsége megmutatkozott. A tehetség ilyen, közvetlen környezettől független elismerése a későbbi tehetséggondozás miatt is fontos, mert az igényesebb középiskolák felfigyelnek a Kömal-ban, a „Gondolkodás iskolájá”-ban ki-tűntekre.

---

POTONYECZ EMESE  
Kazincbarcika

## Komplex könyvtári foglalkozás 4. osztályosok számára

### A FOGLALKOZÁS VÁZLATA

*Téma: Várak és lovagok*

(A középkori ember élete)

*Feladatok:*

a) *nevelési:* hazaszeretetre nevelés

tisztelet a múlt hősei iránt

b) *oktatási:* ismerje hazájának, szülőföldjének fontosabb várait  
olvasóvá nevelés

*Módszerek:*

a) *nevelési:* példa, dicséret, jutalmazás

b) *oktatási:* beszélgetés, magyarázat, szemléltetés



### *A foglalkozáson használt eszközök:*

Képek: páncél, öltözetek, térkép, időszak

Diák: várak, várkastélyok (diavetítő, epidiaszkóp)

A foglalkozáson eljátszott „eszközök” megemlézése.

Sisakok, dárdák. A „Pók” c. játék. Gyurma.

### *A foglalkozáshoz felhasznált irodalom:*

Regélő magyar várak, Toldi-trilógia, A kultúra világa, Szülőföldünk Észak-Magyarország, Várak, várkastélyok, várhelyek Magyarországon. A koppányi aga testamentuma, Páncélos lovagok, Vártúrák kalauza, Kis magyar címertan.

A gyerekek a foglalkozáson csoportokat alakítva „U” alakban helyezkednek el.

### *Előzetes feladatok:*

a) Séta a sárospataki várhoz. A főbb részek megtekintése. Figyelemfelhívás: A Vörös-toronyra, a várudvarra, a kastélyrésze (a kilátásra).

b) A „Boldogkővár” tündérei c. jelenet betanítása 13 gyermeknek.

### *Motiváció:*

— Hallgassátok meg ezt a dalt! Figyeljétek meg és gondolkozzatok: Ki énekelhette és mikor?

„Gyöngyöm, ékem nincs már nékem,

semmi kincsem földön, égen.

Míg életem kezemben tartom,

mint a kardom, mint a kardom.”

(közös éneklés furulyakísérettel)

1. — Hol énekelhették ezt a dalt? (az asztalon egy papírvár)

(Segítséggül néhány diát is bemutathatunk, melyek várakat ábrázolnak)

— Hol láttatok már ilyen és ezekhez hasonló várakat?

(Néhány gyermek élményének meghallgatása)

A mai foglalkozáson: várakkal, a várak életével fogunk foglalkozni.

2. — A táblán Borsod megye térképét láthatjátok. Ki tudna említeni olyan várat, amely megyénkben található? Jelöljük be ezeket a térképen is kis várak felragasztásával!

— A legtöbbet természetesen Sárospatak váráról kell tudnunk.

Ki, mit tud róla?

Ki építette, kik laktak benne? stb.

— A sárospataki várról, annak lakóiról nagyon sok könyvet ismerünk. Az egyik közülük, amelyből idézni szeretnénk: „Kis Gábor: Várak, várkastélyok, várhelyek Magyarországon.”

Hallgassátok meg, hogy miről tudósít ez a könyv! (részlet)

„A vár keletkezésének pontos idejét nem ismerjük, de minden bizonnyal a tatárjárást követően az 1250-es évek után kezdték el építeni. Mint minden várnál, itt is először a lakótornyot emelték fel, amely a ma látható Vörös-torony helyén állt. A ma látható sárospataki vár Vörös-tornya 1534 előtt épült Perényi Péter elgondolása alapján.”

(Az ismertetés közben diákat mutatunk be a várról.)

3. — Megnéztük azt, hogy megyénkben hol találhatóak várak. Van egy fontos tulajdonságuk a váraknak, az, hogy mikor épültek. Jelöljük be a falon látható időszalagon!

(a várat ragasztással illeszthetjük a helyére)

— Biztosan hallottatok már arról, hogy a várnak az építése egy nagy királyunk nevéhez fűződik. Ahhoz, hogy megtudjátok vagy sejtsetek, ki is ő, hallgassátok meg egy kis jelenetet.

### *4. Boldogkővár tündérei*

(A jelenet Kiss Béni Abaúji mondák c. gyűjtéséből készült. A mondát a Szülőföldem Észak-Magyarország c. könyvben találtuk.)

### *Szereplők:*

Bodó

Király

Mári

3 legény

6 leány

Mesélő

### *Eszközök:*

papírból készült korona, 4 db fehér ing, 4 db piros krepp-papír, palást, 1 db partvis (lővá alakítva)

### *Háttér:*

3 legény paraszti ruhában áll szemben a nézőkkel. Hátukon piros palást.

### *Előtérben:*

Szomorúan ül a király, fejét fogja. Mellette ugyancsak szomorúan Bodó áll.

### 1. jelenet

**Mesélő:** A csataterőről a király Aszaló községbe menekült. Itt lakott az udvarház legkedvesebb aszalómestere, Bodó.

**Király:** Csátát vesztettem, Bodó. Lehet, hogy holnap már ideérnek a tatárok, és életemet veszik. (a király szakadt, rongyos palástban, korona nélkül)

**Bodó:** No abból nem esznek! Ne félj, felséges uram! Úgy elrejtetek, hogy maga a Batu kán sem talál meg.

(Közben a három legény gúlát alkot, és elrejtik a királyt)

**Mesélő:** Az éj leple alatt Bodó lovakat szerzett, és az általa mutatott úton továbbmenekült a király.  
— párhuzamosan: néma játék —

### 2. jelenet

**Mesélő:** Kerek egy esztendőre hírt vette Bodó, hogy a király él. Megrakott 7 szekeret gyümölcssel, és elindult a királyhoz. (Átalakul a színpad: a gyermekek hátat fordítanak, így a piros palástot látjuk. A király széken ül, palástja ép, korona a fején. Bodó közben a színpadon helyben jár. A mesélő utolsó szavára fellép a király elé.)

**Bodó:** Felséges királyom! Itt hozom ajándékomat, hét szekér finom gyümölcset.

**Király:** Köszönöm gondoskodásodat! Kétszer is hálás vagyok neked. Egyszer megmentetted az életemet a tatároktól, most pedig az éhségtől. Ezen írás szerint neked adom Aszaló és Bodolló községeket, valamint környéküket, fel egészen Zemplénig. Van azonban egy kikötésem: 5 éven belül egy erős várat kell építened!

### 3. jelenet

**Mesélő:** No ettől ugyancsak nagy gondba esett az aszalómester. Ugyanis arra nem volt pénzük, hogy egy várat építsenek. Hazatérve elújságolta a lányainak a hírt.

(A színpad képé közben ismét átalakul; megfordulnak a legények, és előlép a háttérből a hét leány.)

**Mári:** Mondanék én valamit, vár lesz belőle.

**Többiek:** Halljuk! Halljuk!

**Mári:** No, akkor jól figyeljetek! Mi már nemes kisasszonyok vagyunk, nekünk már nemes urak fogják tenni a szepet. De feleségül csak ahhoz megyünk, aki 1 évig építi a várat.

**Mesélő:** Így is történt. Mári javaslata szerint ment férjhez a hét lány. (Átalakul a kép, a lányok és legények egymással szemben párosával állnak.)  
És hét év múlva készen állt a vár.

**Király** (előre lép): Mondanék én valamit. Ez a vár máttól kezdve Boldogkőnek neveztesse, mivel a hét szép lány itt volt a legboldogabb. (A szereplők a nézők felé fordulnak és meghajolnak.)

### V é g e

— Mit gondoltok, ki lehetett ez a király?

— Ki járt már ebben a várban?

— Milyennek találtátok ezt a várat?

— Ki tudná megmutatni a térképen?

Rakjunk ide is egy kis várat!

3.

— Tudjátok-e, hogy kik voltak a vár lakói?

— Milyen ruhákat hordtak?

— Mivel szórakoztak? (lovagi torna)

— Milyen volt a lovagok öltözképe? (képek bemutatása a lovagi páncélról)

— Mi volt a lovagi torna tétje?

A lovagi torna sok írónk, költőnk képzeletét megmozgatta. Hallgassátok meg, mit ír Arany János a Toldi estéje c. költeményében!

Figyeljétek meg, mi az, amivel harcoltak a vitézek!

„Hanem, mikor aztán lobogó kantárral  
Megered a két ló a dalia párral,  
Feszesen a dárdák messzire kinyúlnak  
Mint egyenes szarva csődör egyszarvunak,  
S látja, mint egy gályát, közelítő szörnyet,  
nevelkedni Toldit:  
Rozgonyi elszörnyed,  
Lágy szívét elejti, vak dühét felejti,  
Rudja fényes hegyét a homokba rejti.”  
(tanítói bemutatás)

— Milyennek ábrázolja a költő a két harcoló lovagot?

6.

A következőkben egy kis feladatot fogtok megoldani. Egy-egy képet kap mindenki. A kép azonban

darabokra van vágva. Össze kell rakni, majd el kell mondani, kit ábrázol, és mi az, ami nem illik rá és miért?

1. szolgáló — tollas kalap
2. apáca — ékszerek
3. lovag — cifra mellény
4. uraság — páncélsisak

7.

— Tudjátok-e, hogy honnan ismerünk ennyi mindent a középkori emberről?

Természetesen a könyvekből. Vannak kézzel írottak: Kódexek, Mátyás korvinák. (tanítói bemutató)

Képes krónikák. (bemutató)

Más könyvekben is olvashatunk erről a korról.

*Könyvajánlás:*

Lengyel D.: Régi magyar mondák

Tatay S.: Kinizsi Pál

Fekete I.: Koppányi aga testamentuma

Illés Gy.: Végek dicsérete.

Hollós K. L.: Vöröstorony kincse

Kolozsvári: A török fejes kopja, stb.

8.

— Miután ennyi mindenről szó esett, egy érdekes feladat vár rátok. Minden csapat asztalán található egy csomag gyurma. A feladat az lesz, hogy csapatonként készítsék egy-egy várat! (utána a várak megtekintése, értékelése)

9. *Közös játék*

A lovagi torna felidézése, várkisasszony kiválasztása (eszközök: 1 db sisak, 1 db dárda)

1. *feladat:*

Minden csoportból két gyerek szerepel. Egyik a ló, a másik a lovas. A lovas kap egy dárdát, amivel egy felfüggesztett sisakot kell eltalálni.

2. *feladat:*

Egy-egy gyerek célzóképeségét nézzük meg! (Eszközök: a „pók” c. játék és tartozékai)

*A játék értékelése:*

A győztes lovagok közül a várkisasszony választja ki a legügyesebbet. Átadja számára a pajzsot, a fődíjat.

*Foglalkozás végi értékelés:* ajándékok kiosztása.

(korabeli címer és pajzsrajzok)

JANCSÓ GYULÁNÉ  
Dunapataj

## Jutalmazás és büntetés

— Osztályfőnöki óra az általános iskola 6. osztályában —

1988 májusában bemutató osztályfőnöki órát tartottam, melyen a területi osztályfőnöki munkaközösség-vezetők és kollégáim vettek részt. Szeretném az órám menetét másokkal is megismertetni, mivel e téma az osztályfőnöki kézikönyvben nem szerepel.

*Az óra benete:*

I. A felelősök jelentése:

- hetes,
- tisztaság
- az úttörőtanács tagjának beszámolója,

- kül- és belpolitikai összefoglaló címszavakban, előre tablóképzítés, ennek elhelyezése a rajfaliújságon,
- tanulmányi felelős beszámolója arról, hogy kik kaptak 1-eseket és 5-ösöket a héten.

A felelősök jelentése vezet el az óra témájának megjelöléséhez: jutalmazás, büntetés.

## II. 1. Jutalmazás fogalmának meghatározása a Magyar Értelmező Kéziszótár alapján (előre kiadott feladat).

*Jutalmazás otthon a családban:* írásvetítővel kivetíték egy felsorolást, a tanulók feladata, hogy állítsanak fel maguknak egy fontossági sorrendet. Megkérdezem, szinte mindenkinél más, de majdnem mindenütt szerepel a dicsérő szó. A felsorolásban szereplő formulákat kigyűjtöttem a tanulók fogalmazványaiból, melyet a bemutatóórát megelőzően a magyar szakos kollégánál íratott velük. A cím: Megjutalmaztak, ill. Megbüntettek — volt.

Az írásvetítőn ez így szerepelt:

- pénzjutalom,
- dicsérő szó pl.: csak így tovább, vagy ügyes vagy,
- farmervásárlás, blúz, ruha vásárlása,
- szeretettel megölelt a testvérem,
- több zsebpénzt kapok,
- palacsintát sütött az anyukám.

*Jutalmazás az iskolában:* az osztályból 2 tanuló Zánkán jeles tanulmányi eredményükért táborozáson vett részt. Az egyik kislány fogalmazványban számol be, a másik kislány képek, emléktárgyak bemutatásával szerepel.

Írásvetítőn kivetítem, rangsoroltatom 5-6 gyerekkel a jutalmazási módokat az iskolában. A felsorolás kigyűjtése szintén az ő beszámolójukból történt.

Az írásvetítőn ez így szerepelt:

- szóbeli dicséret,
- piros pont,
- kisötös,
- csoki,
- vicc mesélése,
- focizás,
- írásbeli dicséret az ellenőrzőben,
- könyv- vagy tárgyi jutalom,
- dicséret iskolagyűlésen, úttörőgyűlésen,
- dicséret a tantestület előtt,
- komoly, megtisztelő feladattal való megbízás.

Vázlatpont bejegyzése a füzetükbe, talán cél, feladat és egyben vágy megjelölése:

„Ha megdicsérnek, még jobb leszek!”

Az osztály életében tapasztaltak alapján összeállítottam egy kérdéscsoportot, szociometriai felmérést végeztem. Most e felmérés eredményének ismertetése következett:

### Kérdések

a) Megdicsérek-e ugyanazért a tudásért egy jó tanulót, egy középezt és egy gyenge tanulót?

11 igen      12 nem válasz volt

Jellegzetes válaszok:

- nem, mert a jó tanulónak jobban kell tanulni;

- nem, mert a jó tanuló többre képes;
- nem, mert a jó tanulónak illik mindig mindent tudni.

b) Észrevetted-e, hogy nem minden tanár tart rossznak, ill. jónak? Miért van ez így? 17-en észrevették, 6-an nem

- a szigorú tanárnál nem merek rosszalkodni, az nem is tart rossznak,
- a nem szigorúnál rossz vagyok,
- amelyik tantárgyat jobban értem, ott jónak tartanak, jó is vagyok, amelyiket kevésbé értem, ott rosszabb vagyok,
- olyan bonyolult a tanár magyarázata, hogy nem tudok figyelni, ezért rosszalkodom.

(Elgondolkodtató válaszok.)

c) Szeretnél jó lenni? 20 igen, 3 nem

Megfogadtad már? 14 igen, 9 nem

Sikerült? Bántott, ha nem tudtad teljesíteni? 15 tanulót bántott, hogy nem sikerült.

d) Irigykedsz, ha valakit az osztályból megdicsérnek? 5 igen, 18 nem válasz.

Szeretnél a helyében lenni? 13 igen, 10 nem. Pl.:

- nem, mert a legjobb tanulóra nem néznek jó szemmel (mármint az osztálytársai);
- nem, mert akkor mindig elvárják tőle, hogy jó legyen.

e) Ebben a kérdésben arról érdeklődtem, hogy mikor rosszabbak, ha egyedül vannak, vagy ha többen, és kieszelnék valamit.

15-en egyedül jobbak, 8-an mindig jók.

2. A *büntetés* fogalmának meghatározása a Magyar Értelmező Kéziszótár alapján (előre kiadott feladat).

Különválasztottuk a büntetést mint jogszolgáltatást és mint nevelési eljárást. Ennek kapcsán elsőként az iskola házirendjéről mint iskolai életünk szabályozójáról beszélgettünk.

Mivel történelem szakos vagyok, ezért beleszóttunk egy kis történelmi áttekintést az óra menetébe. Egy kislány beszélt a spártaiak szigorú neveléséről, aztán a középkorból I. László törvényei kapcsán az istenítéletekről jelenetet írt egy fiú, el is játszoták a tüzesvaspróba-ítéletet. Ez a kis jelenet oldotta az óra témája miatti feszültebb hangulatot. Az pedig külön sorokat érdemelne, hogyan, mekkora örömmel, izgalommal és lelkesedéssel készültek a jelenet előadására. Még kellékeket is készítettek. Aztán az óra első részéhez hasonlóan folytatódott a bemutató. Büntetés otthon és az iskolában — szintén rangsorolás, hogy kinél mi a súlyosabb, gyakoribb.

*Büntetés otthon a családban:*

- egy hétig nincs mozi,
- 3 nagy füles,
- nem utazhattam a szüleimmel Pestre,
- szidás,
- nadrágszíjjal a hátamra vertek,
- nem mehettem horgászni,
- nem mehettem fociedzésre,
- rosszalkodásom gyakori felemlgetése,
- nem nézhetem a tv-t,
- anyukám nem szól hozzám,
- pálcával jól elvertek.

Ezt a felsorolást is a tanulók fogalmazványaiból gyűjtöttem ki.

„Megbüntettek” címmel egy remek kis fogalmazvány fölolvása következett. Ez után beszélgetés a büntetést kiváltó okokról és következményekről, majd a füzetbe a következő vázlatpontot írtuk:

„A büntetés a rossz viselkedés kellemetlen következménye.”

### *Büntetés az iskolában:*

- csak rászól a tanár,
- szidás, kiabálás,
- röpdolgozat íratása,
- tornázni kell (nem testnevelésórán)
- leckéztetés,
- fenyegetés,
- csokit kell hozni,
- kisegyes,
- beírás a magatartási naplóba,
- hajhúzás.

A felsoroltakból a tanulók állítottak össze egy sorrendet, kinél mi a gyakoribb. A táblára applikáltam a következő, az osztályban előforduló „csínyeket”:

- beszélgettem,
- visszabeszéltem,
- piszkáltam a szomszédom,
- veszekedtem,
- kiabáltam,
- rohangáltam az osztályban,
- eltörtem egy vázát,
- csúnyát mondtam,
- bohóckodtam,
- nem hoztam el a felszerelésem
- csúfolódtam.

Arra kértem az „illetékeseket”, vegyék le a tábláról, tegyék el emlékeztetőül, mi az, amit a jövő évben ne csináljanak. E hangulatos úgymond „varázslással”, ahol el-tűntettük a rossz emlékeket, véget ért az óra.

III. Következő óra témájának megjelölése, feladatok kiosztása.

### FELHASZNÁLT IRODALOM

Pszichológiai alapfogalmak kis enciklopédiája.

*Dr. Ágoston György*: Nevelésemélet.

*Dr. Ágoston György—Jausz Béla*: A nevelés elmélete, II. kötet.

---

NANSZÁKNÉ DR. CSERFALVI ILONA  
Debrecen

## Együttműködés a szülőkkel

Egyre gyakrabban és sürgetőbben hangzik el, hogy az intézményes nevelés nem nélkülözheti a család támogatását, hisz a gyermekekért végzett munkánkban legtermészetesebb szövetségeseink. Céljaink és szándékaink szerint minden gyermek, minden család érdekeiért cselekszünk, és erről a szándékunkról meg kell, illetve meg lehet győzni minden szülőt. Meggyőzni őket lehetőleg olyan sikerrel, hogy elnyerjük egyet-értő, támogató közreműködésüket, de legalább szimpátiájukat.

Az intézmények sokasága élvezi, de csaknem ugyanannyi nélküli azokat az energiákat, amelyeket a szülőkkel való állandó és differenciált kapcsolattartás jelent, illetve

jelenthet. Elemzéseink arról győznek meg, hogy a családdal való együttműködésünk, szándékaink ellenére, még mindig nem eléggé lényegi, még sokszor formális, s hogy e kapcsolatépítésben nem támaszkodunk a szülők tapasztalataira, élményeire. Talán ebből is következik, hogy közeledési, együttműködési akcióink nem eléggé felszabdultak, sokszor protokollárisak, nemegyszer inkább a szülő társadalmi funkciójának, mintsem a szülői szerepnek szólóak. Tudom, sokan erre azt mondják, a kapcsolatok kezdeményezése előtt túl sok az iskolán kívül álló akadály, a pedagógust és a szülőt is olyan kötöttségek terhelik, amelynek leküzdéséhez az egyik vagy másik fél, sőt mindkét fél együttes jószándéka sem elegendő. Ebben részben egyetérthetünk. Mégis meggyőződéssel vallom, hogy a pedagógusoknak mindent meg kellene tenniük, amit csak tehetnek, hogy a szülőkkel együttműködjenek.

Találkozni a szülőkkel, a véleményeket egyeztetni, a közös cselekvési lehetőségeket keresni, értelmes, a gyereket gazdagító programokat megalkotni és megvalósítani elodázhatatlan feladatunk, közös érdekünk.

Meg kellene hallgatnunk a kritikákat. Tudnunk kellene, mi az, amit a szülők másként csinálnának, mint ahogyan mi tesszük, vagy tenni akarjuk. Csak a nyitott, a vélemények meghallgatására kész, a demokratikus hangvételű, az előző közösségi élményekre épülő beszélgetések nyithatják meg a szülők véleménynyilvánításához és aktivitásához az utat. Keresnünk kellene azokat a formákat, amelyekben a véleménynyilvánításnak, az ötletek születésének, a tényleges tartalmi együttműködésnek kedvező feltételei megteremthetők. Megítélésünk szerint az osztályokban, kisebb csoportokban kialakított véleménycserék lennének inkább alkalmasak az őszinte beszélgetésekre, az együttműködés részfeladatainak egyeztetésére.

A pedagógusok siessenek segítségükre a szülőknek abban, hogy alakítsák gyermekeik nevelési módszereit, segítsék pl.: gyermekeik beilleszkedését egy-egy közösségbe. Vizsgálataink arról győztek meg bennünket, hogy igen hasznosak azok a tájékoztatók (szóbeli és írásbeli), ahol a szülők megismerik az adott osztály vagy csoport egy-egy időszakra szóló nevelési programját, jelölve, hol és hogyan kapcsolható össze a családi neveléssel. Az értékeléskor ők is elmondták otthoni tapasztalataikat, mit sikerült megvalósítaniuk, és milyen gondjaik voltak. Hasznos, ha segítjük a szülőket a könyvek válogatásában, megismertetve a gyerekek olvasmány- és irodalmi élményeit, de foglalkozhatunk pedagógiai témájú könyvek népszerűsítésével is.

A gyerekek szívesen és sokat rajzolnak. A szülők jobb megítélését gyermekeik munkájával kapcsolatban többféleképpen segíthetjük: gyermekrajzokon bemutatjuk a rajzfejlődés fokozatait: hagyománnyá válhat a rajzkiállítás, ahol mindenki lemérheti gyermeke ábrázolásfejlődését.

Az elmúlt években megállapítottuk, hogy a gyermekek szerepjátéka szegényes, téma főleg az iskolában szerzett ismereteket, élményeket tükrözik. A beszélgetések során megtudtuk, hogy a családok ritkán mennek együtt sétálni, kirándulni. Programjavaslatokat állítottunk össze, amely tartalmazza mindazokat a lehetőségeket, amik a szabad időben élményt, ismeretet nyújtanak gyerekeknek, felnőtteknek egyaránt. Arra is láttunk követendő példát, miként vonták be a szülőket a szabadidős programok szervezésébe. Azok a szülők vezettek túrát, városnéző sétát, akiknek kedve és képessége van saját gyermeke mellett más, még négy-öt gyermek szerető, óvó kalauzolására, aki nemcsak látja, de láttatni is tudja a természet szépségeit, az építészeti, művészeti remekeit. Csak olyan szülőktől kérjünk szakköri, sportköri szolgáltatásokat, akik ezt nagy tudással és gyermekszeretettel tudják ellátni. Az így kialakult jó kapcsolat nyomán erősödnek a baráti szálak, gyakran kap az osztály meghívást dió-, alma-, szőlőszüretre vagy más érdekes látnivaló megtekintetésére.

Az iskola, az osztály ezzel nemcsak kér, de ad is a szülőknek. Hiszen mindazok, akik vállalkoznak, vállalkozhatnak a gyermekközösségben végzett munkára, nemcsak

elfoglaltabbak, hanem gazdagabbak is lesznek, mert saját gyermekeiken kívül megismerhetik mások gyermekeinek képességeit, erkölcsi, jellembeli vonásait, akaratuk közösségi erőfeszítéseit, fejlődését.

A szülők aktivitásának fontos feltétele, hogy a pedagógus legyen mindig kész a szülők kérdéseinek megválaszolására, tapasztalataik meghallgatására és értékelésére. A szülőknek tudniuk kell, hogy vállalkozásuk felelősségteljes nevelői feladat, s hogy ebben a szakképzett nevelő mindig és feltétel nélkül barátként támasza.

Minél alaposabb munkát végzünk a szülők pedagógiai kultúrájának növelésében, nevelőmunkánk céljának megismertetésében és elfogadtatásában, annál nagyobb lesz azoknak a szülőknek a tábor, akik egyértelműen és aktívan dolgoznak gyermekeink javára.

*Minden  
kedves  
Előfizetőnknek,  
Olvasónknak,  
Munkatársunknak  
kellemes pihenést,  
gondtalan  
nyári vakációt  
kíván  
a  
Módszertani Közlemények  
Szerkesztősége  
és Kiadóhivatala*



SIMON GYULA  
Budapest

## A hazai neveléstudomány néhány sajátossága a két világháború között

### II.

Az „új nevelés” törekvéseivel szemben kezdetben nehezkesebben mozdul a középiskola, és tanársága tartózkodó magatartást tanúsít. A különféle reformviták a művelődési javakról, a történeti-filológiai műveltség szembeállítására a természettudományos műveltséggel, az egység és differenciálás körüli véleménykülönbségek elvonták a figyelmet. A friss szelek, az „új nevelés” törekvései azonban ide is elérték, ha nem is váltak az iskolai gyakorlat meghatározóivá. Az „előőrök” szerepét a szakfolyóiratok és a gyakorló középiskolák vállalták. Ugyanez a törekvés hatotta át a budapesti középiskolai tanárképző-intézet által szervezett nyári továbbképző tanfolyamokat. A 30-as évek második felében megjelent középiskolai tantervekben és utasításokban is feltűnik a reformpedagógiától „kölcsonzott” néhány módszer. (Különösen érvényes ez a megállapítás az 1938-ban kiadott részletes utasításokra a gimnáziumok és leánygimnáziumok számára.) Így is a legtöbb középiskolában általában a hagyományos didaktika elvei alapján tanítottak, és a tanítási óra fölépítésében a herbartizmusra jellemző szerkezetet és eljárásokat alkalmazták.

A reformpedagógia magyarországi követőinek táborában a polgári iskoláé az előbbség. A polgári iskolai tanárság időben is hamarabb reagál az új nevelés toborzó hangjára, mint a többiek. A Budapesti Állami Polgári Iskolai Tanárképző Főiskola gyakorló polgári iskolája *Greguss Pál* tanár (később főiskolai, majd egyetemi tanár) és *Szenes Adolf* igazgató „vezérletével” már a 20-as években teret enged az új nevelési törekvéseknek. A polgári iskoláról szóló 1927. XII. tc.-be és még ugyanebben az évben megjelenő Tanterv és Utasításban is beépülnek a reformpedagógia ekkor már ismert elvei, nevelési-didaktikai törekvései.

A polgári iskolai tanárképzés 1928-as reformja a két állami tanárképzőt egyesíti, négy évfolyamúvá fejleszti és Szegedre helyezi. Ezzel a magyarországi reformpedagógiának új fejezete kezdődik, melyet a neveléstörténet: a szegedi „*Cselekvés Iskolája*” név alatt tart számon. A név szimbolikus, utal a gyakorló polgári iskola reformpedagógiai törekvéseire, ugyanakkor így nevezik a tantestület szerkesztésében megjelenő „didaktikai” folyóiratot is. A Cselekvés Iskolájának 12 évfolyama jelenik meg, az első 1933-ban, az utolsó 1944-ben. Megjelenése alkalmából Imre Sándor megleghangú levélben üdvözölte a gyakorlóiskola tanári karát, melynek módszertani „vezérkönyvei” — a „Gyakorló Iskola Könyvtára” néven jelentek meg —, is jelzik, hogy tudatos, elkötelezett, és szakmailag magasan képzett pedagógusok népszerűsítik az új törekvéseket. A kiadványsorozatnak összesen 33 kötete jelent meg, a legtöbb 2—3, sőt, több kiadást is megért. Mind a folyóiratot, mind a „könyvtár” kötetait a VKM, a polgári iskolák könyvtárai részére beszerzésre melegen ajánlotta.<sup>4</sup>

A gyakorlóiskola élén Szenes Adolf, majd nyugdíjba vonulása után (1933) Krafófil Dezső áll. Anélkül, hogy különösebb konfliktusra vezetett volna, de a hallgatóság is észlelte, hogy a főiskola pedagógiai tanszékének vezetője, Somogyi József, nem érez

különösebb rokonszenvet a gyakorló tanárainak — ugyancsak egyöntetű és lelkes — reformpedagógiai nézetei iránt. Sokkal szorosabb kapcsolat alakult ki ezért Kratofilék és az egyetem pedagógiai-lélektani tanszéke között. Az egyetem tanárai szívesen közreműködtek a gyakorlóiskola értekezletein. Imre Sándor például az egyik módszeres értekezleten „A nevelés fogalma és az oktatás módszere” címen tartott előadást. A gyakorlóiskola folyóiratában Várkonyi Hildebrand jelentette meg a legtöbb tanulmányt. Ugyanő az iskolában sorozatos lélektani kísérleteket (intelligencia, a tanulók fáradása stb.) végzett. Az ő személyén keresztül tarthatott kapcsolatot a tantestület az Új Nevelés Ligájával is. A Liga VII. Világkongresszusáról (1936) a Magyarországot többedmagával képviselő Várkonyi Hildebrand a Szegedi Pedagógusok Körének is beszámolt.

Az egyre nagyobb tekintélynek örvendő kortárs Prohászka Lajos szerint: „A mi pedagógiai életünk is — hovatovább a reformmozgalom sodrába került.” A világháború után a reformmozgalom mindinkább kiterjeszkedik, és egyes elveiben eléri az eddig konzervatívabb köröket és az iskolákat is. A herbarti pedagógia uralmának idején a neveléstudomány Jénára, most Genfre, emellett Kerschensteinerre és Deweyra tekint. E túlzónak érzett értékelést maga Prohászka is differenciálja, s úgy véli, hogy a reformpedagógia szóvivői a tanítók; a középiskolai tanárság pedig tartózkodóan viselkedik a mozgalommal szemben. Prohászka értékelése ellenében el kell időznünk a reformpedagógia hazai „rohamcsapatának” (a szegedi Cselekvés Iskolájának és a nyomukba szegődött budapesti irányító polgári iskolának) törekvéseinél és azok pedagógiai forrásainál. Indokolja ezt, hogy a polgári iskolai tanárság, s annak a 30-as, 40-es években a szegedi gyakorló polgári iskolában mesterien képzett része a felszabadulás után — általános iskolába kerülve — egyik meghatározója lett a 8 osztályos iskola didaktikai programjának és eredményességének.

Ha mérleget vonunk az „új iskola”-mozgalom hazai hatásának mélységéről, akkor azt egészében a mérsékelt törekvések körébe sorolhatjuk, ám azon belül árnyalati különbségek is vannak. Feltételek híján a valóban „elemi” ismeretek és készségek nyújtását is megszenvedő, azokat alig biztosító „tanyasi”, kültelki népiskolákat az aktíváló módszerek, új törekvések messze elkerülték, ugyanakkor az élenjáró budapesti *közégsi* népiskolák széleskörűen alkalmazták a Fővárosi Pedagógiai Szemináriumban a kiváló pedagógusok bemutató tanításain elsajátított új didaktikai törekvéseket. A Drozdyék által alkalmazott, a Néptanítók Lapja hasábjain, a „vezérkönyvekben” népszerűsített cselekedtető módszerek a herbart-zilleri fokozatokba épültek, és azokat tették valamelyest frissebbé, s az oktatást a gyerekek számára játékosabbá, élvezetesebbé. Drozdyék valójában csupán a fokozatelmélet merevségén enyhítettek. A reformpedagógiai törekvéseinek átgondoltabb, mélyebb, a gyermektanulmányig elérő értelmezésére — a szegediek és a Mester utcaiak nyomán — elsősorban a polgári iskolai tanárság gondolt.

Méltányolni kell, hogy egy középfokú iskola tantestülete (nem is egyedülállóan az országban) miképpen volt képes ilyen erudícióval európai szintű didaktikai törekvéseket érzékelni, és a hazai viszonyokhoz adaptálni. A szegediek egyik vezéregyeniségének, Kratofil Dezső igazgatónak több tanulmányban is kifejtett nézetei a reformpedagógia, Torp és a kultúrpedagógia hatását tükrözik. A pedagógia helyét egyrészt a pszichológia (s ezen belül az új iskolamozgalomnak megfelelően a gyerek lelki fejlődése), másrészt három normatív tudomány, a logika, az etika és az esztétika között állapítja meg. Számolnunk kell egyfelől a tanulóval mint fejlődésben lévő lényvel, másfelől a közösséggel és a kettő kölcsönhatásával. A nevelés feladata értékek (az igazság, az erkölcsi jó és szépség) megvalósítása. A szociálpedagógiától és a kultúrpedagógiától átvett szélesebb szemlélet azonban leszűkül az oktatás elméletére és a módszertan területére. Kratofil Dezső szerint a művelődési értékeket a tanterv tartal-

mazza „tervszerűséggel”. Ez utóbbi egyetlen letéteményese a művelődési javak iskolai tanításának. Ez az álláspont nagyon lényeges, elárulja a szegediek helyét a reformpedagógia széles mezőnyében. Még világosabb Kratofil Dezső következő okfejtése: Ha azt akarjuk vizsgálni, hogy milyen a tanító munkája, akkor a művelődési javak átadásánál azt a kapcsolatot kell vizsgálnunk, amely egyfelől a tanár és a tanterv, másfelől a tanár és az oktatás alanya: a gyermek között van. Ebben is összetevődik a nevelést az oktatás területére szűkítő késői herbartianusok felfogása a Natorp által is hangoztatott, a reformpedagógiába átkerült elvvel: a gyermek a nevelésnek nem tárgya, hanem alanya. A késői herbartianusok és a reformpedagógia mérsékeltebb elvei közötti kompromisszum kifejtésével Kratofil Dezső szembeállítja az új iskolamozgalom törekvéseit a „tanulóiskola” pedagógiájával. Az utóbbi leginkább azért marasztalható el, mert értelmi nevelése az emlékezet túlzott megerőltetésével jár, a tanulókat receptív lényeknek tekinti, egy túlsúfolt és a gyermeki lélek struktúrájához nem igazodó tantervi anyaggal, az érzelmi és akarati élet dinamikus erőinek kihasználása nélkül, egyhangú módszeres eljárásaival egyoldalú intellektualizmusra nevel, s nem járul hozzá ahhoz, hogy a fejlődő gyermek, sajátos, természet adta erőinek megfelelően, testi és lelki együttesében boldog, harmonikus lénné kibontakozzék. A tanulóiskola további hiányossága, hogy verbalisztikus, a pedagógus a tantárgyból, a tanulmányok tudományos rendszerezéséből vezeti le munkáját, s nincs tekintettel a tanuló természetes ösztöneire, tapasztalataira, érdeklődésére, lelki funkcióira. A tanulóiskola elsősorban oktató és nem nevelő intézmény, amely a tanulókat túlterheli, a tanulóiskolában tömegtanítás folyik, a pedagógus nem ismerheti tanítványai egyéniségét, lelki fejlődését, és módszereiben eluralkodik a parancsoló tekintély és az engedelmisség elve. Ezzel az „avitt” felfogással szemben a „cselekvés iskolája” a gondolkodás fejlesztésére helyezi a fő súlyt, a tanulóban kutató szellemet és ítélőképességet fejleszt, érzelmi életének, alkotó fantáziájának gazdag kibontakozását segíti elő. A tanuló spontán teremtő tevékenysége kerül az oktatás középpontjába, a tanuló önálló szellemi és kézi tevékenységet fejt ki, s a pedagógus mindenben alkalmazkodik a gyermek fejlődési sajátosságaihoz. Az új iskolában a nevelés, a szociális együttérzés dominál, és arra törekszik, hogy meghittebbé, vonzóbbá tegye a gyermek életét, a pedagógus pedig „a gyermekhez simuló áldozatos” személyiségével segíti a gyermek „testi és lelki örökségének” mennél egységesebb kifejlődését — hangsúlyozza Kratofil Dezső.

A sok figyelemre méltó elv és módszer mellett könnyű észrevennünk ebben a fejtegetésben néhány ellentmondást is. A gyermek ugyan megindult a pedagógiai szituáció centruma felé, de a szegedi gyakorló polgári iskolában és a Mester utcai irányító polgárban is az *elmarasztalt tanulóiskola tanterve*, tankönyvei érvényesek. Igaz, hogy a tanulólétszám pl. Szegeden sokkal kedvezőbb, mint másutt (20 körül van), de nemcsak a tanulóiskolában, hanem szerte Magyarországon — különösen pedig a népiskolában — „tömegtanítás” folyik, s a szabadság és fegyelem elve is másképpen érvényesül, mint a válogatott, kevés tanulóval és manipulált környezetben folyó nyugati új iskolákban. Nem lehet — vagy csak megszorítással lehet — egyetérteni Kratofil Dezsőnek azzal az állításával, hogy az új iskola gyakorlati problémái ideális környezet és elhelyezés hiányában is megoldhatók. Az iskolai munka eredményességét nemcsak a tervszerű munkaprogram, a nevelés rendszere és a pedagógus személyisége biztosítja.

A konkrét pedagógiai folyamat próbaköve a tanár—diák viszony, a kapcsolat tartalma és módszere. „Totális” szabadságról, teljes spontaneitásról, amelyben a „tanuló önmaga lesz munkaadója”, nincs szó sem Szegeden, sem a Mester utcában. A „gyermekekből kiinduló” ilyen kötetlen pedagógia helyett az oktatás folyamatának sokkal zártabb, rendszeresebb, a tanár vezetésére épülő felfogásával találkozunk. A spontaneitás ugyan szerepel náluk, de nem az oktatás alapelveként, hanem csak a tanítási órán alkalmazható módszerek egyik szempontjaként. Ez a felfogás azonban

nincs összhangban Várkonyi Hildebrand ide vágó nézetével, aki a cselekvés iskolája módszereinek lélektani alapelvei között az „egyéni munka”, a gyermek „saját módszere” mellett harmadik vezető elvként a spontaneitást említi. Várkonyi szerint, a cselekvő iskola spontán tevékenységet követel meg a növendékektől. A spontaneitás a lelki energiának, a lelki mozgásoknak belülről eredő indításokat nyújtó alapja. Amíg a növendék tevékenységének célja csak kívülről ráoktrojált cél, csak a nevelő által kívánt cél, amely a növendék belső világától idegen, s abba szervesen bele nem organizálódott, vagy nem belőle ébredt, addig cselekvése nem lesz spontán, azaz igazán értékes cselekvés.

A legjellegzetesebb különbségként kell érzékelni, hogy az új iskola nyugati teoretikusai nem adnak a formális fokozatokhoz hasonló sémákat, a szegedieknél pedig lényegében — a reformpedagógia tevékenységelvének széles értelmezése mellett — az oktatási módszereknek megvan a pedagógiai szituációtól független, állandó szerkezete. Ebből a szempontból a szegedi tudományegyetem pedagógia professzorát, Mester Jánost követik, aki a formális fokozatok átmentése mellett foglalt állást, ám ezt előbbé, és a gyermek életkorához mérten élményszerűbbé kívánta tenni. Mind a formális fokozatok — Herbart ismételt bírálata ellenére is —, mind az élménypedagógia hatása a szegedi gyakorló polgári iskolában és a budapesti irányító polgári iskolában nyomon kísérhető. Elméleti és gyakorlati szempontból aligha érzékelhető különbség a szegedi Cselekvés Iskolája és a Mester utcai irányító polgári iskola törekvései között. A kezdeményezés érdeme a szegedieké, de a fővárosi és környékbeli pedagógusok továbbképzésében az utóbbinak is neveléstörténeti elismerés jár. Bemutató tanításaik, „nyitott-ságuk”, pedagógiai irodalmi munkásságuk, állandó didaktikai kiállításuk stb. széles körben érdeklődést keltve, igényesebb pedagógiai munkára adtak ösztönzést.

Mindkét iskola ellentmondásos jelenségnek tűnik, egy totalitásra töre hatalmi be rendezkedés kiépítésének kezdetén, a 30-as évek elején és derekán. A kötelezően elfogadott célkitűzések ellenében is ható új neveléstudományi elvek — még ha mérsékeltebb formában is — másféle mozgásra is készítették az iskolai gyakorlatot. A neveléstudomány gondolatai, rendszere, az oktatáspolitikai és az iskolai gyakorlat között mindig is voltak félreértések, rések, imponderábilák. Most sincs szó a nevelésügy egészét jellemző szellem, légkör, világnézet meghaladásáról, sőt, tagadásáról, egyfajta „ellenállásról”, a hivatalos neveléspolitikával való szembefordulásról. De számos liberális pedagógiai gondolat éltetése az adott években „kihúzott” a nevelésügy totális és egyértelmű követelményrendszeréből. A gyerek tisztelete, véleményének, kritikai hangjának erősítése, mint a demokratikus pedagógiai gondolkodás és nevelés feltétele, korántsem esett egybe a hivatalos neveléspolitikai célkitűzéseivel. Hogy az adott helyzetben ezek a törekvések mégsem kerültek azonnal süllyesztőbe, az nem a hivatalos álláspont türelme, mint inkább a megítélésben való bizonytalansága, a pedagógiai kérdésben való tájékozatlansága lehetett, s talán az is, hogy a formai, módszertani újításoktól nem látták veszélyeztetve a nevelési célokat. A helyzetet tovább bonyolította, hogy magát az élő neveléstudományt is liberális nézetek hatották át, és felfigyelt az „új iskola”-mozgalomra. Mindez nem csökkentheti azonban akár a szegediek, akár a Mester utcaiak érdemeit. Nem véletlen, hogy mindkét iskola tanári testülete a felszabadulás után zökkenőmentesen és nagyon eredményesen tudott a demokratikus iskola-reform szolgálatába állni.

Még egy megállapítást nem kerülhet ki a neveléstörténelem. Herbartot a reformpedagógia első nagy támadása igyekezett ugyan „lerohanni”, de az iskolai gyakorlatban sokkal szívósabbnak bizonyult, mint azt eddig a neveléstörténetírás megítélte. Ezt a gyakorlatot pedig senki sem fogta eddig vallatóra. A herbartizmus önmagát túlélte szerepéhez az is hozzájárult, hogy a pedagógusképzés egésze nem volt képes a modernizáló igényekkel megfelelő lépést tartani. Az oktatásügy világjelenséggént jelent-

kező tömegessé válása, a demokratikus igények és követelmények feszítő ereje eleve gátat emelt a munka többletet, nagyobb szakmai kultúrát, körültekintést, gondosságot kívánó reformszándékoknak. Az oktatásnak is van egy vastörvénye: Az osztálylétszámok, feltételek és az alkalmazható módszerek korrelálnak egymással, s nagy létszámú osztályok esetében a változtatást vállaló pedagógusok energiái idő előtt felörlődnek. Herbart mindig elviselhető kompromisszumot jelentett, a tanár és a diák számára egyaránt. Páratlanul hosszú utóéletéhez az is hozzájárult, hogy a tanítási órát nemcsak rendszeressé, hanem ellenőrizhetővé is tette, s azt a hiedelmet keltette, hogy a vallás-erkölcsi nevelés egyszerűen intellektuális, oktatási feladat. Mindahányszor a korszerűbb, pszichológiai, szociológiai, pedagógiai antropológiai és egyéb interdiszciplináris kutatási eredményeket hasznosítani kívánó nevelési-oktatási gyakorlat valamilyen oknál fogva nem alakulhatott ki (nem kellően képzett pedagógusok, a szelekció és differenciálás egyoldalúan oktatáspolitikai megközelítése, elégtelen feltételek stb.) a reformok késedelemre, legjobb esetben kompromisszumra kényszerülnek.

A herbartizmusnak a felszabadulás után is megvan a hazai története. Amikor a szocialista didaktika törekvései még képlékenyek voltak, a régiek meg elbizonytalanodtak, e légüres térben, a tömegessé váló képesítés nélküliek, esti és levelező kurzusokon „alulképzettek” körében a formális fokozatok jelentették az egyetlen biztos fogódzót, a reális lehetőségeket, a kényelmesekek számára pedig a mesterségbeli rutint.

(Vége.)

#### JEGYZETEK

- [4] Vö. Csongrád Megyei Levéltár: Áll. Plg. Isk. Tanárképző Főisk. iratai, 1929—30., 33—34. évi jkv., 503., 508. lapjával stb.

#### SZERZŐINK, MUNKATÁRSAINK FIGYELMÉBE!

Tisztelettel kérjük szerzőinket, hogy kézírataikat *a szerkesztőség címére küldjék: 6701 Szeged, Április 4. útja 6.* Csak gépelt, 10—12 lapnál nem nagyobb terjedelmű kéziratokat fogadunk el. A kézirat első és második példányát kérjük, kettes sortávolsággal gépelt formában, normál géppapírra, a gépelési hibák gondos kijavításával, a felhasznált szakirodalom pontos feltüntetésével (szerző, cím, hely, kiadó, lapszám).

Külön lapra kérnénk fölírni *irányítószám* *lakcímüket*, *beosztásukat* és *személyi számukat*, mert nélkülük tiszteletdíjat nem utalhatunk ki.

Felhívjuk egyúttal szerzőink figyelmét arra is, hogy *másodközlésre nem vállalkozunk*, hozzánk küldött írásaikat más folyóiratoknál nem publikálhatják. Szerkesztőségünknel is érvényes az az általános gyakorlat, hogy *kéziratot nem örzünk meg, és nem is küldünk vissza.*

A szerkesztőség

## TABLÓ A MUZEÁLIS ÉRTEKEKRŐL

A *muzeológia alapjai* a címe dr. Korek József könyvének, amely a Tankönyvkiadó gondozásában, 1988 második felében látott napvilágot. A szürke, szikár címmel megjelent kötet nemcsak roppant értéket, de valódi szellemi izgalmat és érdekességet rejtget. Értékvesztette világunkban reményteljes és „globális”, (tehát az emberiség számára közös) értékeket, önpusztító korunkban makacsul megmaradó kulturális örökséget, szenzációéhes napjainkban évezredekre visszamutató és a jövőbe intő emberi alkotásokat. És szakavatottan előadott „muzeológiai” ismereteket, tudnivalókat, a szakemberek és érdeklődők számára egyaránt.

Ezután a talán túlságosan patetikus bevezető után vegyük szemügyre a könyv egyes — általában fejezetcímekben kifejezett — témáit és kategóriáit, hiszen azok „önmagukért beszélnek”.

Rövid előszó után a szerző a muzeológia fogalmát és főbb irányait tárgyalja igen mértékártó terjedelemben, majd a műgyűjtés ősi és újabb keletű megnyilvánulásait, gyűjteményeit tárja az olvasó elé. A III. fejezetben — nyilvánvalóan a muzeológia szaktudományos rendszerében, ám a külső érdeklődők számára is elfogadható csoportosításban a következő múzeumi kategóriákat, típusokat sorakoztatja fel:

A) *Művészeti múzeumok* (mint például az Ermitázs Leningrádban, Victoria and Albert Museum Londonban, Metropolitan Museum of Art New Yorkban);

B) *Történeti múzeumok* három alcsoportban: 1. régészeti, 2. hadtörténeti, 3. palotamúzeumok;

C) *Néprajzi múzeumok*, ide sorolva a szabadtéri néprajzi múzeumokat és kiállításokat is;

D) *Természettudományi és műszaki múzeumok* (például a Deutsches Museum Münchenben, a Politechniceszkij Muzej Moszkvában, a Museum of Science Bostonban és a Magyar Mezőgazdasági Múzeum Budapesten).

A leghíresebb külföldi intézmények mellett, mögött az erre legméltóbb magyar múzeumok tárgyalása, említése egyébként következetes tendenciája, megoldása a könyvnek. A IV. fejezetet a szerző a *Magyar múzeumok történeti kialakulásának* és fejlődéstörténetének bemutatására szenteli.

Izgalmas rész a korai múzeumalapítások áttekintése, a Magyar Nemzeti Múzeum története, de akár a két világháború közti időszak muzeológiai problematikája is — e fejezet keretében. Az V. fejezetben *jelenlegi múzeumaink* részletesebb bemutatásához érkezik el a szerző.

E terjedelmes fejezet (a könyv 113. lapjától a 214. lapjáig) elsősorban szakemberek, illetve a múzeumokkal szoros kapcsolatban állók számára nyújt nélkülözhetetlen ismereteket. Elvégre muzeológusoknak, levéltárosoknak készülő egyetemisták, történészjelöltek számára készült tankönyvről van szó!

Az utolsó, VI. fejezet azonban ismét közérdekű és közérthető. Csak néhány alcímet idéznék ennek bizonyítására: „Műemlékvédelem”, „A múzeumok és a Magyar Tudományos Akadémia kapcsolata”, „A múzeumok jövője”.

Ez utóbbi alfejezetben írja a szerző: „Nem lehet kétséges, hogy a múzeumoknak, mint a nemzeti és egyetemes kultúra örökségének, létentemességének, mindig megvolt és meglesz a szerepe... Hazánkban a 600-féle múzeum közül mintegy 120 tölti be a múzeum hármass feladatát: a gyűjtő, a feldolgozó és a közművelő tevékenységet. ... Az országos, szakműzeumi hálózat lényegében kiépült, ... országos fotómúzeum és kortárs képzőművészeti galéria kiépítésével lehet még számolni.” (238—239. lap.)

A könyvet kiegészítő *Mellékletben* meglepő és egymástól merőben eltérő anyagokat találhat az olvasó: állandó kiállítási tématervet, példát a régészeti tárgyak didaktikus bemutatására, egy hatásfokvizsgálat forgatókönyvét, feladatlapot általános iskolások számára — s végül, de nem mellékesen *Magyarország múzeumi bázisátának* (fejlődésének) táblázatait — ábrákkal, fényképekkel illusztrálva a tudnivalókat.

A könyv tehát mindvégig érdekes és informatív, korrekt és rendezett összefoglalása mindannak, amit e témakörben illik ismernie a művelődés minden „munkatársának”, tehát nemcsak a muzeológusoknak.

Szívből tudom ajánlani tehát ezt az érdekes, izléses kivitelezésű — feltűnően olcsó: mindössze 33 forint — könyvet minden pedagógusnak, népművelőnek és könyvtárosnak.

Tankönyvkiadó, Bp., 1988., 276 l.

DR. KARLOVITZ JÁNOS

## A MÓDSZERTANI KÖZLEMÉNYEK KÖNYVTÁRÁNAK EDDIG MEGJELENT KÖTETEI

1. Óraleírások és elemzések, 1967.  
(Előszó: Miklósvári Sándor – Szerkesztő: Németh István)
2. A pedagógusképzés az „Olvasó népért”, 1969.  
(Előszó: Fischer Ernő – Szerkesztő: Németh István)
3. Hazaszeretetre nevelés, 1970.  
(Előszó: Drien Károly – Szerkesztő: Németh István)
4. Petőfi az iskolában, 1972.  
(Előszó: Miklósvári Sándor – Szerkesztő: Hegedűs András, Miklósvári Sándor)
5. A korszerű matematikatanítás néhány témaköre az általános iskolában, 1974.  
(Előszó: Szendrei János – Szerkesztő: Szendrei János)
6. Kunstár Jánosné: Feladatgyűjtemény az általános iskolai ideiglenes matematika tantervhez, 1977.  
(Előszó: Szendrei János – Szerkesztő: Szendrei János)
7. Az osztályközösség megismerése, 1981.  
(Előszó: Gácsér József – Szerkesztő: Gácsér József)
8. Az orosz nyelv tanítása az általános iskola 4. osztályában, 1982.  
(Előszó: Hanga Mária – Szerkesztő: Fülöp Károly, Lengyel Zsolt)
9. Gácsér József: Demokratizmus és általános iskola, 1985.  
(Előszó: Dobcsányi Ferenc – Szerkesztő: Dobcsányi Ferenc)
10. Mágoriné Huhn Ágnes–Puskás Albert: Számítógép az általános iskolában, 1986.  
(Előszó: Szendrei János – Szerkesztő: Dobcsányi Ferenc)
11. R. Molnár Emma–Vass László: Stilizsikai ábécé a magyar nyelv és irodalom tanításához, 1989.  
(Előszó: R. Molnár Emma – Szerkesztő: Dobcsányi Ferenc)

\*

A Módszertani Közlemények Kiadóhivatala tájékoztatásul közli, hogy könyvtársorozatunk 9. és 10. kötetéből még vesz fel megrendeléseket egyénektől, iskoláktól és könyvtáraktól egyaránt. A 9. kötet ára 40 Ft, a 10. kötet ára pedig 60 Ft.

A nagy érdeklődésre való tekintettel a 11. kötetre pedig, mely ez év júniusában jelenik (ára 90 Ft lesz), a kiadóhivatal előmegrendeléseket vesz fel.

Mind az elő-, mind a megrendeléseket postai levelezőlapon a következő címre kérnénk: *Módszertani Közlemények Kiadóhivatala, 6725 Szeged, Háman Kató u. 25.*